

Universidade de Lisboa



O Uso dos Jogos na Aula de E/LE

Cátia Madalena Madeira Leitão

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2013

Universidade de Lisboa



O Uso dos Jogos na Aula de E/LE

Cátia Madalena Madeira Leitão

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo

Professor Doutor José María Rovira

Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2013

Agradecimentos

Ao meu orientador, o Professor Doutor José María Rovira manifesto o meu sincero agradecimento, pelos ensinamentos, críticas e disponibilidade, assim como compreensão para a concretização do presente trabalho.

À Escola Básica 2.3 Josefa de Óbidos, pelo modo como me recebeu e por me ter possibilitado a realização deste estudo e, em particular, à professora Rosário Cachola, pela troca de experiências, tempo e dedicação cedidos. Aos professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa pelos ensinamentos e valores transmitidos, em especial à Professora Doutora Ana Isabel Mata, ao professor José León Acosta e à professora Margarida Amado.

Aos alunos da turma com quem tive o prazer de trabalhar, pela sua resposta aos meus desafios e pelos desafios por eles propostos à minha pessoa, enquanto professora.

À Irene pela partilha de conhecimentos, de dúvidas, de preocupações e de companheirismo; e a todos os colegas com quem convivi nestes dois últimos anos.

Aos meus pais pelos sacrifícios que por mim passaram e pelos valores que me transmitiram, aos meus irmãos pela partilha, aos meus “sogros” e cunhados pelo apoio e ao meu sobrinho pelo carinho.

Ao Armando, companheiro de longas noites de estudo, de partilha e de amizade; à Ana Martins, à Gui e ao António pela imensurável amizade que nos une.

A ti, por tudo.

Resumo

Neste relatório abordar-se-á o recurso aos jogos na aquisição de novos conteúdos nas aulas de E/LE. Considerar-se-ão as razões pelas quais os jogos são uma poderosa e efetiva ferramenta na aprendizagem de uma língua estrangeira e apresentar-se-ão os diferentes tipos de jogos de aprendizagem que são habitualmente reconhecidos pelos seus aspetos motivadores e lúdicos.

Numa primeira parte, apresentaremos as propostas de alguns teóricos cujo objeto de estudo tem sido os jogos na aula de E/LE, tendo por base o defendido por Ángeles Paredes Toral: “el alumno debe estar motivado para las clases, y uno de los recursos que se pueden utilizar para ese fin son los recursos lúdicos.”

Começaremos por uma breve síntese das metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Pretende-se mostrar os princípios que estão na base de certas metodologias, o papel do professor e do aluno e o papel dos jogos em cada uma delas, para justificar o recurso à Abordagem por Tarefas ao longo da unidade lecionada. Esta abordagem centra-se nos processos comunicativos (aprender uma língua estrangeira através da comunicação) e nos alunos. As tarefas aparecem como atividades centradas mais no significado que na forma linguística e “ implican a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta” (Nunan, 2002: 10).

Posteriormente, abordaremos a aquisição dessas mesmas línguas, apresentando o defendido por Krashen (Modelo do Monitor), Long (Hipótese da Interação) e Swain (hipótese do *Output*). E, finalmente apresentaremos os jogos como metodologia de ensino e como fonte de motivação, abordando as suas vantagens e desvantagens para, finalmente, selecionarmos os jogos ideais de acordo com os conteúdos lecionados. Tudo isto explorado tendo em conta o defendido por Fernández (1999):

“Na abordagem comunicativa, os jogos têm um papel central na dinâmica de sala de aula, porque não se planificam como uma atividade para um momento de cansaço ou para passar um bom bocado, mas como objectivos claros e como o processo de aprendizagem, especialmente para testar a interação comunicativa na nova língua”. (Fernández, 1999: 11) (Tradução da autora)

Numa segunda parte procederemos à descrição das estratégias utilizadas aquando da aplicação da unidade didáctica, numa turma de iniciação de 10.º ano, que será devidamente caracterizada e analisada, assim como a escola onde se desenvolveu o projeto.

A terceira parte, apresentar-se-á a planificação da unidade didáctica construída dentro da abordagem comunicativa por tarefas, onde se integrarão os jogos.

Na quinta, e última parte, analisar-se-ão os dados recolhidos, através da análise dos questionários realizados junto dos alunos após a leção da unidade.

Palavras-chave: Jogos, Motivação, Comunicação, Participação Ativa

Resumen

En este informe se hablará del uso de los juegos en la adquisición de nuevos contenidos en el aula de E/LE. Consideraremos porqué los juegos son una poderosa y efectiva herramienta en el aprendizaje de una lengua extranjera y se presentarán los diferentes juegos de aprendizaje que son habitualmente reconocidos por sus aspectos motivacionales y lúdicos.

En una primera parte, presentaremos las propuestas de algunos teóricos cuyo objeto de estudio han sido los juegos en el aula de E/LE, basado en lo defendido por Ángeles Paredes Toral: “el alumno debe estar motivado para las clases, y uno de los recursos que se pueden utilizar para ese fin son los recursos lúdicos.”

Empezaremos por una breve descripción de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras. Pretendemos enseñar los principios que subyacen a ciertas metodologías, el papel del professor, del alumno y de los juegos en cada una de ellas, para justificar el recurso al Enfoque por Tareas a lo largo de la unidad presentada. Este enfoque está en los procesos comunicativos (aprender una lengua extranjera comunicando) y en los alumnos. Las tareas aparecen como actividades centradas más en el significado que en la forma lingüística e “implican a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta” (Nunan, 2002: 10).

Posteriormente, presentaremos la adquisición de esas lenguas, presentando las hipótesis de Krashen (Modelo del Monitor), Long (Hipótesis de la Interacción) y Swain (hipótesis de *Output*). Y finalmente presentaremos los juegos como metodología de enseñanza y como fuente de motivación, revelando sus ventajas y desventajas para, finalmente, seleccionar los juegos ideales segundo los contenidos leccionados. Todo esto explorado de acuerdo con Fernández (1999):

“En el enfoque comunicativo, los juegos tienen un lugar central en la dinámica de la clase, porque se plantean no como una actividad para un momento de cansancio o para pasar un buen rato, sino como objetivos claros en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, para posibilitar el ensayo de la interacción comunicativa en la nueva lengua” (Fernández, 1999: 11).

En una segunda parte haremos la descripción de las estrategias utilizadas durante la enseñanza de la unidad didáctica, en un grupo de iniciación de 10.º año, que será devidamente caracterizada y analizada, así como la escuela donde se desarrolló el proyecto.

La tercera parte, será dedicada a la planificación de la unidad didáctica construída dentro del enfoque comunicativo por tareas, donde se integrarán los juegos.

En la quinta, y última parte, se analizarán los datos, a través del análisis de los cuestionarios realizados a los alumnos después de la unidad leccionada.

Palabras-clave: Juegos, Motivación, Comunicación, Participación Activa

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
RESUMEN	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xv
ÍNDICE DE FIGURAS	xvi
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xviii
 CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	 1
 CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 5
Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras	5
Aquisição de Segundas Línguas	19
O Jogo como Metodologia de Ensino.....	23
Vantagens em Aprender com Recurso aos Jogos	27
Os Jogos de Aprendizagem	29
Os Jogos como Fonte de Motivação.....	32

Seleccionar o Jogo Ideal	36
Classificação dos Jogos	36
Classificação Etária dos Jogadores	41
Jogos de LE na Aprendizagem das Crianças	42
Jogos de LE na Aprendizagem dos Adolescentes	43
Jogos de LE na Aprendizagem dos Adultos	44
CAPÍTULO III – UNIDADE DE ENSINO	47
Caracterização da Escola	47
Caracterização dos Alunos	51
Perfil Biográfico	52
Necessidades de Comunicação	57
Análise da Motivação	57
Experiências Anteriores de Aprendizagem de LE	58
Análise das Necessidades Comunicativas	59
Análise das Preferências Pessoais Relativamente às Atividades de Língua	60
Necessidades de Aprendizagem: Preferências	61
Modalidades de Processamento de Informação	61
Atividades Preferidas em Aula	61
Estratégias de Aprendizagem	63
Modalidades de Trabalho Preferidas	65

Fatores Afetivos.....	66
O Uso dos Jogos na Sala de Aula.....	67
Unidade Didática	69
Metodologia de Planificação.....	69
Unidade Didática Planificada	73
Sessão 1	75
Reflexão	78
Sessão 2	81
Reflexão	83
Sessão 3	85
Reflexão	86
Sessão 4	88
Reflexão	89
A Avaliação	90
Avaliação da Unidade	93
Cómic	94
Tarjetas de Supervivencia	95
E-mail.....	95
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS	97
Os Jogos e as Estratégias de Aprendizagem.....	97
Avaliação de Cada um dos Jogos por Parte dos Alunos.....	97

Análise dos Dados da Amostra I	102
Análise do Questionário Final Aplicado aos Alunos no Final da Unidade Didática.	104
Análise dos Dados da Amostra II	107
Conclusão da Análise de Dados	108
 CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL	 111
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 115
 ANEXOS	 125
Anexo I – Questionário de Necessidades	127
Anexo II – Questionário de Necessidades Elaborado pela Professora Cooperante.....	133
Anexo III – Plano de Aula – Sessão I.....	135
Anexo IV – Ficha da Tarefa Final	139
Anexo V – Jogo do Bingo	141
Anexo VI – Ficha de Autoavaliação da 1.ª Sessão.....	143
Anexo VII – Plano de Aula – Sessão II.....	145
Anexo VIII – Jogo da Lotaria.....	149
Anexo IX – Jogo do Dominó.....	151
Anexo X – Plano de Aula – Sessão III	153
Anexo XI – Jogo da Mímica.....	157

Anexo XII – Jogo do Alibi Perfeito.....	159
Anexo XIII – Plano de Aula – Sessão IV	161
Anexo XIV – Jogo do Três em Linha.....	165
Anexo XV – Ficha de Trabalho Realizada por um dos Alunos da Turma.....	167
Anexo XVI – Tarefa Final Realizada por um dos Alunos da Turma	169
Anexo XVII – Compilação da Avaliação dos Jogos por parte dos Alunos.....	173
Anexo XVIII – Grelha de Avaliação dos Jogos por parte do Professor.....	175
Anexo XIX – Questionário Final sobre o Uso dos Jogos na Aula de E/LE	179
Anexo XX – Compilação das Fichas de Trabalho Aplicadas ao Longo da Unidade Didática	181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do Método Tradicional	6
Quadro 2 – Resumo do Método Direto	8
Quadro 3 – Resumo da Abordagem Audiolingual	9
Quadro 4 – Resumo da Resposta Física Total	11
Quadro 5 – Resumo da Aprendizagem Comunitária	12
Quadro 6 – Resumo do Método Silencioso	13
Quadro 7 – Resumo da Sugestopedia	13
Quadro 8 – Resumo da Abordagem Natural	14
Quadro 9 – Resumo da Abordagem Comunicativa	16
Quadro 10 – Resumo da Abordagem por Tarefas	18
Quadro 11 – Estudos sobre os Jogos de Linguagem na Aquisição de Língua Estrangeira	31
Quadro 12 – Avaliação do Jogo do Bingo	98
Quadro 13 – Avaliação do Jogo da Lotaria	98
Quadro 14 – Avaliação do Jogo do Dominó	99
Quadro 15 – Avaliação do Jogo de Mímica	99
Quadro 16 – Avaliação do Jogo do Alibi Perfeito	100
Quadro 17 – Avaliação do Jogo Três em Linha	101
Quadro 18 – Opinião dos Alunos sobre o Valor do Uso dos Jogos nas Aulas de	

E/LE – I	104
Quadro 19 – Opinião dos Alunos sobre o Valor do Uso dos Jogos nas Aulas de E/LE – II	105
Quadro 20 – Opinião dos Alunos sobre o Valor do Uso dos Jogos nas Aulas de E/LE – III.....	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.: Resposta à Pergunta sobre a Ocupação dos Tempos Livres	52
Figura 2.: Resposta à Pergunta sobre o Agregado Familiar	52
Figura 3.: Resposta à Pergunta sobre o Número de Retenções por Ciclo	53
Figura 4.: Resposta à Pergunta sobre os Hábitos de Trabalho dos Alunos	53
Figura 5.: Respostas às Perguntas sobre as Preferências e Dificuldades dos Alunos Relativamente às Disciplinas.....	54
Figura 6.: Resposta à Pergunta sobre as Dificuldades de Aprendizagem	54
Figura 7.: Resposta à Pergunta sobre as Expetativas dos Alunos Relativamente à Aprendizagem do Espanhol	55
Figura 8.: Resposta à Pergunta sobre a Razão pela qual já Tiveram Contacto com um País Hispânico	55
Figura 9.: Resposta à Pergunta sobre os Níveis Comuns de Referência (QECR).....	56
Figura 10.: Resposta à Pergunta sobre o Porquê de Estudar Espanhol (Motivação Extrínseca).....	56
Figura 11.: Resposta à Pergunta sobre o Porquê de Estudar Espanhol (Motivação Intrínseca).....	57

Figura 12.: Resposta à Pergunta sobre o Porquê de os Alunos usarem o Espanhol..	59
Figura 13.: Resposta à Pergunta sobre o que é mais Importante na Aprendizagem de uma LE.....	60
Figura 14.: Resposta à Pergunta sobre o Uso do Espanhol.....	61
Figura 15.: Resposta à Pergunta sobre a Preferência dos Alunos Relativamente às Atividades Implementadas em Sala de Aula	61
Figura 16.: Resposta à Pergunta sobre as Preferências dos Alunos no que concerne à expressão oral	62
Figura 17.: Resposta à Pergunta sobre as Estratégias de Aprendizagem	63
Figura 18.: Resposta à Pergunta sobre as Modalidades de Trabalho Preferidas	65
Figura 19.: Resposta à Pergunta sobre as Preferências e Métodos de Estudo.....	65
Figura 20.: Resposta à Pergunta sobre o Modo de Aprender uma LE	66
Figura 21.: Resposta à Pergunta sobre as Vantagens de Usar Jogos em Sala de Aula	67
Figura 22.: Resposta à Pergunta sobre as Desvantagens de Usar Jogos em Sala de Aula	68
Figura 23.: Resposta à Pergunta sobre as Preferências dos Alunos em Relação aos Tipos de Jogos e a Tipologia de Jogos	68
Figura 24.: Análise do Questionário sobre o Jogo do Bingo.....	98
Figura 25.: Análise do Questionário sobre o Jogo da Lotaria	99
Figura 26.: Análise do Questionário sobre o Jogo do Dominó	99
Figura 27.: Análise do Questionário sobre o Jogo de Mímica	100
Figura 28.: Análise do Questionário sobre o Jogo do Alibi Perfeito.....	100
Figura 29.: Análise do Questionário sobre o Jogo Três em Linha	101

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

E/LE – Espanhol língua estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

L2- Segunda língua

GAERI - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação

TIC – Tecnologias da informação e da comunicação

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas nasceu um novo modelo didático que se tem vindo a implementar na aprendizagem de línguas estrangeiras: a abordagem comunicativa. Este tipo de ensino, cujo objetivo principal é fornecer aos alunos as ferramentas essenciais para se desenvolverem na sociedade, ou seja, tornar o aluno apto para a comunicação real, pressupõe entre outras coisas que nós, como professores, cedamos o protagonismo da aula tradicional aos nossos alunos, de modo a fomentar a sua criatividade, capacidade de improvisação e aplicação dos seus conhecimentos.

Para atingir este fim há-de transportar-se a realidade para a sala de aula com atividades que a imitem. Neste caso, dois aspetos parecem-nos ser de extrema importância: a motivação e os jogos.

Para estabelecer a comunicação é necessário desenhar o objetivo da mesma contextualizado numa determinada realidade, e concretizar esse mesmo objetivo até que haja comunicação. Neste sentido, a língua é uma ferramenta essencial para conseguir atingir a comunicação, pelo que desenvolver tarefas reais utilizando este instrumento será bastante produtivo.

Não basta para tal ensinar uma série de regras ou listas de vocabulário, na medida em que estes conhecimentos em si não garantem a aprendizagem efetiva de uma língua, pois hoje em dia há que ensinar qual a utilidade de todos esses conceitos, há que apresentá-los como ferramentas essenciais para que haja comunicação. Para isso, é importante conhecer as necessidades e interesses dos alunos e levá-los para a sala de aula.

A motivação é essencial para atingir este fim pelo que devemos ativá-la nos nossos alunos aquando da leccionação das aulas de *Espanhol Língua Estrangeira* (E/LE), uma vez que entendemos por

motivação, o interesse por e o desejo de aprender a língua espanhola e as culturas associadas a ela. Etimologicamente, a motivação está relacionada com o movimento, isto é, com a força motriz. Então, a motivação é o conjunto de razões e circunstâncias que levam uma pessoa a aprender E/LE. (Moreno, 2009: 3) (Tradução da autora)

Se soubermos motivar os alunos poderemos levá-los a trabalhar mais sem que se apercebam e possam evoluir adquirindo novas aprendizagens mais depressa e mais efetivas. Neste caso a interação entre os alunos será fundamental. Que os alunos entendam a utilidade das aulas de espanhol é muito importante para conseguir essa mesma aprendizagem. No entanto, é óbvio que é difícil levar para a sala de aula essa mesma realidade recorrendo somente a livros de texto. A criação de materiais adequados aos interesses e necessidades do grupo é fulcral para ser bem-sucedido na comunicação. Dentro da elaboração de materiais, os jogos proporcionarão aos alunos mais momentos de interação entre eles, realizados com prazer.

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) refere-se a importância de elaborar materiais adequados para os alunos de modo a conseguir uma aprendizagem efetiva da língua:

A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais. (Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação, 2001: 200)

Assim, quanto mais materiais possuirmos, maiores serão as hipóteses de ter sucesso. O QECR refere várias vezes a importância da motivação, referindo-se a ela como um dos recursos fundamentais das aulas de E/LE. Devemos estar conscientes da importância de seleccionar materiais que se adequem aos interesses dos nossos alunos no presente e à sua aplicação no futuro, sem esquecer que a aprendizagem de uma língua é para toda a vida.

Ao longo da unidade aqui apresentada trabalhámos com materiais elaborados e adaptados, com unidades didáticas onde se propõe uma tarefa final para a qual são necessárias ferramentas gramaticais, léxicas, morfossintáticas e socioculturais. Todas estas ferramentas são adquiridas pelos alunos ao longo da unidade, de modo a que, no término da mesma, sejam capazes de realizar a tarefa final com sucesso. Nesta unidade podemos recorrer a variadíssimos recursos para atingir os objetivos estabelecidos para realizar a tarefa final, porém, manter os alunos interessados e motivados ao longo das aulas até à tarefa final, não foi fácil.

Se tivermos em conta os traços individuais de cada um dos alunos (personalidade, carácter, capacidades intelectuais, entre outros), fundamentais em qualquer processo de aprendizagem (Baralo, 2004: 31), o recurso aos jogos será uma vantagem, uma vez que com os mesmos os alunos poderão satisfazer as suas necessidades individuais e ao mesmo tempo adquirem novas destrezas para conseguir atingir sucesso, uma vez que o sucesso do jogo corresponde ao sucesso na aprendizagem. Para além de uma aprendizagem eficaz, os jogos representam também uma das formas mais eficazes de reproduzir a realidade em sala de aula.

Além disso, dar a oportunidade aos nossos alunos de participar nos jogos fomenta a possibilidade de os mesmos serem mais criativos e mais reflexivos sobre o próprio processo de aprendizagem e do jogo em si.

Para muitos professores de E/LE, usar jogos na sala de aula cria um ambiente mais dinâmico e fomenta o uso de processos cognitivos úteis para o desenvolvimento de estratégias comunicativas.

No entanto, devemos ter em conta que aquando do uso dos jogos na sala de aula, o facto de muitos alunos não estarem habituados a participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem pode ser um inconveniente. Ou seja, apesar do método utilizado ser o comunicativo, isto não quer dizer que o professor consiga que todos os alunos participem da mesma maneira. Sempre existiram aqueles alunos cuja confiança no seu domínio da língua é menor e que, como tal, falam e participam menos, seja por vergonha ou medo de serem ridicularizados. Por esta razão o professor não deve estar

presente em todas as fases de desenvolvimento dos jogos, de modo a que os alunos desenvolvam a sua autonomia na língua meta.

Para ser professor de E/LE com sucesso é preciso ser ágil e atento, e procurar recursos em tudo aquilo que nos rodeia, assim como saber adaptá-los ao contexto de sala de aula. Todo o exercício que não esteja bem definido de acordo com o tema perderá toda a força de novidade e surpresa e não passará de mais uma atividade. É importante saber encaixar todas as peças, como se de um puzzle se tratasse, sem esquecer que o uso excessivo de um recurso, neste caso, dos jogos, assim como a desadequação dos mesmos a determinados conteúdos, poderá provocar nos alunos a sensação de perda de tempo. Há muitos jogos que podemos adotar, mas os mesmos só funcionarão se os soubermos adaptar às necessidades dos alunos.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras

A procura do método de ensino perfeito levou ao aparecimento de várias metodologias de ensino de *Língua Estrangeira* (LE). Alice Omaggio (2001: 86) refere que a evolução das metodologias no ensino das línguas estrangeiras é o resultado da procura do método perfeito de ensino, que permitirá aos alunos aprender línguas mais eficazmente e sem esforço.

Para compreender os métodos de ensino de LE na atualidade, pareceu-nos pertinente fazer um breve apanhado dos métodos, aqui resumidos de forma concisa, tendo por base a obra de Aquilino Sánchez, *Los métodos en la enseñanza de idiomas* (2000).

O primeiro e mais antigo método para a aprendizagem das línguas é o mesmo que se utilizou para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. Segundo este método, conhecido por Método Tradicional ou Método de Gramática-Tradução, "a aprendizagem da língua consiste, pouco mais ou menos, na memorização de regras feitas para entender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira¹". (Richards e Rodgers, 2003: 3) O professor é a autoridade máxima e o aluno aprende de forma passiva sem participar.

¹ Tradução da autora.

O método tradicional concentrava-se na compreensão e expressão escritas, plasmado numa série de textos literários, onde os conteúdos são selecionados tendo em conta o conteúdo gramatical a trabalhar. Os alunos memorizavam listas de vocabulário e a tradução era considerada o método ideal para aprender novas palavras. (Sánchez, 2000: 133)

Não existia contato entre os alunos e o trabalho interpares não se concretizava. Os mesmos passavam horas a fio em silêncio, quebrado apenas para questionar o professor, (com quem não mantinham qualquer relação) aquando de uma dúvida. (Sánchez, 2000: 220) Deste modo, não era de admirar que a pouca oralidade na língua meta fosse bastante descuidada.

Não havendo lugar para a expressão oral, era normal que o ambiente de trabalho fosse bastante tenso, onde as inseguranças pessoais assim como o estado emocional dos alunos não eram tidos em conta. Praticar certos conhecimentos num ambiente divertido, potenciar a pertença a um grupo de trabalho, poder esquecer certos medos que sentimos aquando da exposição pública e, conseqüentemente, aumentar a motivação dos alunos para com o estudo, era praticamente impensável.

Quadro 1:

Resumo do Método Tradicional

MÉTODO TRADICIONAL (DESDE A ANTIGUIDADE)	
Teoria da Língua	A língua como um conjunto de regras.
Teoria de Aprendizagem	Memorização.
Características	Transmitir verticalmente o saber. Trabalhar sobretudo a compreensão e expressão escritas. A progressão é fixa. Têm muita importância a gramática e a tradução.
Objetivos	-Ler obras literárias na Língua Meta; -Analisar detalhadamente as regras gramaticais e traduzir orações.
Programa	-Baseado na literatura escrita na língua meta.
Professor e aluno	Corrige-se. Ensina-se na LM do aluno. O professor é a autoridade. O aluno é um agente passivo.
Material	Textos literários; Listas bilingues; Dicionários.
Jogos	Memorização; Mnemónicas.

(adaptado de Peris, 2009: 14)

No entanto, como consequência da emigração do velho continente para o continente americano, aparece o Método Direto, cujo principal representante foi Maximilian Berlitz. O aparecimento deste método prendia-se com a necessidade de aprender uma língua estrangeira, neste caso o inglês, para uso doméstico e cotidiano. O uso da *Língua Materna* (LM) em sala de aula quase desaparece dando lugar à língua alvo.

Com o Método Direto, aprendia-se a falar falando, sendo uma das suas características principais a afirmação: “quanto mais sentidos participem na aprendizagem, mais eficaz será a mesma.”² (Sánchez, 2000: 141) O professor deve criar situações quotidianas, recorrendo para isso à LE. O “pensar na língua estrangeira” passava a ser a norma, assim como a comunicação. A leitura continua a ser uma das competências privilegiadas, no entanto caminha agora lado a lado com a expressão oral e aquisição de vocabulário (Jalil e Procailo, 2009: 776). A tradução de textos dá lugar ao uso de imagens, demonstrações e *realia* (objetos e atividades do contexto real de uso de língua estrangeira) (Sánchez, 2000: 147). A própria gramática passa a ser aprendida, não segundo as regras, mas mediante a repetição de frases com a mesma estrutura. Ou seja, as estruturas gramaticais deixam de ser trabalhadas de forma dedutiva e passam a ser trabalhadas de forma indutiva, sendo aliás esta última uma forma mais comunicativa para a aprendizagem de estruturas gramaticais. Deste modo, a aprendizagem de uma LE é feita, não através da aprendizagem prévia das regras, mas da consciencialização indireta dos alunos sobre o sistema (Reinoso, 1999: 143).

Para tal o aluno era envolvido ativamente em todo o processo de aprendizagem, diluindo-se um pouco a distância entre professor e aluno, refletida nas formas de tratamento entre ambos. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores ajudam os alunos a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta. (Celce-Murcia, 2001: 274)

O ambiente na sala de aula era descontraído e motivador, uma vez que só se ensinava aos alunos, aquilo que eles conseguiam reproduzir oralmente. Os níveis de ansiedade eram por isso bastante baixos, porém também o eram os objetivos a atingir. O importante era a comunicação.

² Tradução da autora

Mas este método, que parecia o ideal, logo se mostrou ineficaz: as situações criadas em sala de aula muitas das vezes não correspondiam à realidade, sendo os alunos totalmente desprovidos de espontaneidade. Para além disso, era um método de ensino lento e superficial, que não contemplava as situações reais, nem tão pouco as diferenças gramaticais que caracterizam cada uma das línguas.

Relativamente ao uso dos jogos, apresentavam-se algumas atividades lúdicas, sobretudo dramatizações, com o objetivo de trabalhar o vocabulário e a repetição de frases feitas.

Quadro 2:

Resumo do Método Directo

MÉTODO DIRECTO (SEC XIX)	
Teoria da Língua	-
Teoria de Aprendizagem	A LE deve ensinar-se como a LM.
Características	Transmissão vertical, mas com interação oral e gestual, para além da compreensão oral e escritas. Progresão fixa. Tem-se em conta o contexto dos textos utilizados. A aprendizagem é indutiva por observação. Há análise contrastiva entre a língua materna e a estrangeira. Avaliação Sumativa.
Objetivos	Interação oral intensiva.
Programa	-
Professor e aluno	Fala-se só na Língua Meta.
Material	Desenhos, mímica.
Jogos	Dramatização.

(adaptado de Peris, 2009: 14)

No entanto, a ineficácia do método direto levaria, anos mais tarde, ao aparecimento do método audiolingual, (fruto do estruturalismo e do condutivismo), onde a aprendizagem de um idioma pressupunha a aquisição de um conjunto de hábitos mecânicos apropriados, desaprovando-se a ocorrência de erros uma vez que estes reforçavam os maus hábitos. (Williams e Burden, 1999: 20). Larsen-Freeman (2000: 41-43) defende que o objetivo deste método passava pelo treino dos alunos por meio de frases que contêm um padrão gramatical, seguindo os princípios do behaviorismo. Os alunos devem usar a língua automaticamente, sem parar para pensar. Para isso, eles adquirem novos hábitos na língua alvo, superando velhos hábitos da língua materna. Ainda segundo a autora, “O professor é como o condutor de uma orquestra, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos seus alunos”³ (Larsen-Freeman, 2000:

³ Tradução da autora

45). A repetição era uma ferramenta para moldar o comportamento dos alunos e criar neles os hábitos da língua meta.

O papel do professor consiste em desenvolver bons hábitos linguísticos nos alunos, que o conseguem principalmente através de exercícios estruturados, da memorização de diálogos ou repetição em coro de estruturas linguísticas. As regras são explicadas aquando da boa prática de um determinado elemento linguístico. Em relação aos erros, estes eram imediatamente corrigidos, uma vez que, segundo esta abordagem, as produções incorretas consolidam-se se repetidas.

Deste modo, as aulas giravam à volta das instruções do professor e das suas correções. Voltava-se ao ambiente repetitivo e monótono do método tradicional. Para além disso, também este método não reconhecia qualquer valor à espontaneidade; os alunos limitavam-se a repetir as estruturas e a deduzir as regras que lhes davam sentido. Neste método os jogos são desenhados para levar o aluno a praticar conteúdos gramaticais num determinado contexto, com recurso à repetição.

Quadro 3:

Resumo da Abordagem Audiolingual

ABORDAGEM AUDIOLINGUAL	
Teoria da Língua	Estruturalismo.
Teoria de Aprendizagem	Condutivismo.
Objetivos	Competência oral.
Características	Transmissão vertical. Interação oral e gestual importante. A finalidade é saber comunicar-se em situações quotidianas. Avaliação sumativa.
Programa	Linguístico (métodos contrastivos).
Professor e aluno	Controlo de aprendizagem; Correção (visão negativa do erro); Papel passivo do aluno.
Material	Centrado no professor.
Jogos	Memorização e repetição de estruturas; Jogos de palavras.

(adaptado de Peris, 2009: 10)

Contrariamente ao defendido pela psicologia condutivista apareceu, quase simultaneamente, a psicologia cognitiva. Esta dividia-se claramente em duas abordagens: o processamento de informação e o construtivismo. A abordagem do processamento da informação preocupava-se com o modo como o indivíduo assimila e

processa a informação, e como atua conseqüentemente. Tendo este por base, os estudiosos concentraram-se mais nos temas relacionados com a atenção, a percepção e a memória. O seu objetivo passava pela criação de modelos que explicassem o funcionamento da mente e deste modo prever o tipo de processos mentais necessários para produzir uma aprendizagem eficaz. Estamos a falar de uma abordagem automática, onde não havia lugar para as emoções (Williams e Burden, 1999: 20). No entanto, desenvolveram-se algumas técnicas de melhoria bastante interessantes do ponto de vista da criação dos jogos, onde os desafios dos mesmos são representativos das exigências da vida real.

A segunda abordagem é o construtivismo. Esta recusava a ideia de que a aprendizagem consistia na imitação e entretenimento, sublinhando o carácter construtivo do processo de aprendizagem (Bruner, 1997: 136). Deste modo, os seus interesses giravam à volta dos processos mentais que favoreciam a aquisição de conhecimentos.

Se aplicarmos a teoria construtivista ao processo de ensino-aprendizagem, podemos concluir que o aluno, enquanto elemento ativo na aprendizagem, se situa no centro das atenções, e como ser humano que é, caracteriza-se pelas suas vivências; o próprio processo de aprendizagem é um processo dinâmico e criativo. A assimilação e acumulação de informação evidenciam este dinamismo.

Obviamente, estas mudanças influenciam o nível de conhecimento que o aluno tem da LE.

Pelo dito anteriormente, a memorização não favorece o entendimento e a assimilação destes conhecimentos. O estabelecimento de equilíbrio entre a estrutura de uma aula e a quantidade de flexibilidade incorporada, permitia aos alunos descobrir princípios e conceitos em si. O mais importante era levar os alunos a deduzir e a pensar intuitivamente.

Desta forma, o modelo cognitivo mudou o modo de entender a aprendizagem de idiomas, o que favoreceu o desenvolvimento de novas abordagens que promoviam o uso criativo da linguagem. Com o construtivismo começou-se a aceitar que os alunos possuíam conhecimentos prévios, e que estes se relacionavam com os conhecimentos novos obtidos, de maneira que o aluno constrói o seu sentido pessoal.

O próprio construtivismo levaria ao aparecimento de vários métodos de aprendizagem de uma LE:

- Resposta Física Total de Asher. Método que consiste basicamente no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples (exemplo: "levanta-te", "escreve"), mas tornam-se mais complexos à medida que se avança (exemplo: "João, desenha numa folha branca a vermelho uma cadeira, a verde uma mesa e a azul um armário").

A ideia principal deste método é que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a expressão oral por parte do aluno só comece mais tarde, quando ele estiver interessado em falar. Os jogos aparecem uma vez mais como elemento essencial, uma vez que encaixam na perfeição no ato de responder fisicamente às ordens do professor.

Quadro 4:

Resumo da Resposta Física Total

RESPOSTA FÍSICA TOTAL (ANOS 70)	
Teoria da Língua	A língua produz principalmente ordens e mandamentos.
Teoria de Aprendizagem	Cognitivismo (<i>Teoria del rastro</i>).
Objetivos	Competencia oral num nível inicial.
Programa	Baseado em orações.
Características	A maior parte da atenção é dispensada às habilidades de compreensão da audição, de modo a aprenderem a serem capazes de as reproduzirem.
Professor e aluno	O aluno responde fisicamente às ordens o professor.
Material	Materiais e objetos reais: livros, canetas, papel, móveis...
Jogos	Executar ordens – Simon says... Atividades que levam à comunicação: adivinhas, seguir ordens ou direções

(adaptado de Peris, 2009: 10)

- Aprendizagem Comunitária de Curran. Método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se, enquanto o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor aproxima-se e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do

aluno. O aluno, usando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor.

No fim da sessão, a gravação com todas as frases dos alunos é reproduzida e transcrita para comentários e observações, incluindo reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Com o tempo, os alunos começam a criar frases diretamente na segunda língua, e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

Quadro 5:

Resumo da Aprendizagem Comunitária

APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA	
Teoria da Língua	A língua como processo social
Teoria de Aprendizagem	Interaccionismo e ambientalismo
Objetivos	Comunicar-se em LE
Caraterísticas	Quase tudo o que é feito é feito com uma intenção de comunicação. Os alunos utilizam muito a segunda língua através de actividades comunicativas, tais como jogos, encenações e solução de problemas, recorrendo sempre que possível a materiais autênticos.
Programa	Aberta à eleição dos alunos
Professor e aluno	O aluno decide de que quer falar. Trabalho em grupo e cooperação mútua. O Professor facilita as traduções para a Língua Objeto
Material	Resumos no quadro Retroprojektor
Jogos	Atividades interativas de comunicação

(adaptado de Peris, 2009: 11)

- Método Silencioso de Gattegno. Consiste na fomentação do uso da língua por parte dos alunos; o professor anima-os a produzir o maior número de enunciados possível. Com esta finalidade, o professor reduz ao máximo as suas intervenções. Este método entende a aprendizagem como uma atividade orientada para a resolução de problemas, a criatividade e a descoberta. A aprendizagem de uma língua é assim concebida como um processo de crescimento pessoal.

Quadro 6:

Resumo do Método Silencioso

MÉTODO SILENCIOSO	
Teoria da Língua	Estruturalismo
Teoria de Aprendizagem	A LM aprende-se de forma distinta da LE.
Objetivos	Elementos orais e auditivos básicos.
Programa	Estrutural (gramática e vocabulário).
Professor e aluno	O professor não corrige, cala.
Material	Réguas de cores, tábuas e gráficos.
Jogos	Atividades que incrementem a aprendizagem autónoma do aluno – decifração de enigmas, leitura de pistas, <i>puzzles</i> .

(adaptado de Peris, 2009: 14)

- Sugestopedia desenvolvida por Lozanov. Esta consiste na melhoria das condições de concentração dos alunos mediante técnicas de relaxamento, como por exemplo música e o ritmo:

a música contribui para a eliminação de barreiras (...) que afligem o nosso espírito e eliminação de convicções subjacentes que limitam a nossa capacidade mental. Deste modo pretende-se não só que os alunos relaxem e sejam mais recetivos, mas também que a ordem e a organização se instalem nas suas mentes. (Sánchez, 2002: 219) (Tradução da autora)

O uso de teatros e jogos, criando um ambiente relaxado e agradável, favorecia a aprendizagem.

Quadro 7:

Resumo da Sugestopedia

SUGESTOPEDIA (ANOS 70)	
Teoria da Língua	Estruturalismo.
Teoria de Aprendizagem	O aluno aprende pelo contexto.
Objetivos	Competência alta na conversação em pouco tempo.
Características	Ausência de fracasso para evitar o stress de toda a aprendizagem. Utilização de identidades simuladas. A música clássica como fundo para ativar os ritmos das ondas cerebrais que facilitam a aprendizagem. Avaliação Formativa.
Programa	Duração: 30 dias, 4 horas por dia. Seis dias por semana.
Professor e aluno	Autoridade do professor, mas ambiente descontraído.
Material	Decoração da aula.
Jogos	Atividades que relaxem e criem confiança no aluno – actividades com música.

(adaptado de Peris, 2009: 14)

- Abordagem Natural (Krashen e Terrel, 1983), da qual falaremos no capítulo dedicado à aquisição de segundas línguas, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do *Input*, visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente).

Quadro 8:

Resumo da Abordagem Natural

ABORDAGEM NATURAL (ANOS 70)	
Teoria da Língua	Língua como comunicação.
Teoria de Aprendizagem	Inatismo.
Objetivos	Expressar-se e entender a Língua Meta.
Características	Transmissão vertical. Prioridade à compreensão oral e escrita; a expressão chegará de forma natural. Imersão na língua estrangeira. Sem aprendizagem gramatical (num primeiro momento). Utilização de documentos audiovisuais autênticos. Progressão adaptável, aprendizagem autónoma. O período do silêncio: o aluno tem que receber informação suficiente (<i>input</i>) antes de se poder expressar. Os filtros afetivos: a motivação, a relação pessoal com a língua estrangeira e a aprendizagem consciente. A hipótese do monitor: os obstáculos à compreensão e à expressão quando se dá prioridade à forma.
Programa	Baseia-se nas quatro competências.
Professor e aluno	O professor é a principal fonte de informação, deve criar um ambiente agradável na aula, com uma rica mistura de atividades.
Material	<i>Realia</i> (materiais autênticos; objetos que se levam para a aula)
Jogos	Jogos de pergunta/resposta para preencher mapas, horários ...

(adaptado de Peris, 2009: 10)

- Abordagem Comunicativa (anos 80) – nesta abordagem, de que falaremos seguidamente, o aluno situa-se no centro da aula. Este há-de seguir o seu próprio percurso, refletindo sobre o seu próprio estilo de aprendizagem e desenvolvendo estratégias para o melhorar.

Na abordagem comunicativa, a figura do professor existe apenas para apoiar o aluno, rever as suas produções e ajudá-lo a encontrar estratégias de aprendizagem adequadas. Para que a sua aprendizagem seja uma aprendizagem significativa, as atividades propostas pelo professor devem satisfazer três requisitos: ser adequadas às competências dos alunos, possuir um fim comunicativo de uso autêntico e satisfazer as necessidades dos alunos.

A finalidade desta abordagem passa por ajudar os alunos a comunicar-se com os nativos na vida real. A língua converte-se assim num instrumento que em nada difere do da língua materna – comunicar. O aluno há-de ser capaz de explicar os seus costumes, necessidades e sentimentos.

Para que isto seja possível, o aluno desenvolver-se-á nas suas dimensões lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática, discursiva e estratégica. A sua competência comunicativa desdobrar-se-á em dois eixos de aprendizagem: o eixo da comunicação em contextos sociais diversificados e o eixo da comunicação em contextos específicos de aprendizagem formal (Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação, 2001: 11).

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995: 5) apresentam um modelo de competência comunicativa onde a competência discursiva desempenharia o papel principal à volta da qual girariam todas as outras competências: sociocultural, linguística, funcional e estratégica. Todo o conhecimento e competência comunicativa concentram-se no domínio do discurso, uma vez que a expressão, interpretação e negociação de significado se revelam nos elementos que permitem a seleção, sequência e ordenação das palavras, as estruturas e os enunciados para a elaboração de um texto oral ou escrito. É no âmbito da competência discursiva que é possível reunir a intenção comunicativa e o conhecimento sociocultural com os recursos gramaticais e lexicais para a construção de todo o tipo de textos ou mensagens coerentes.

Para além da competência discursiva, não podemos esquecer a pragmática, cujo conhecimento se define como competência ativa, onde se transmite e compreende a intenção comunicativa, isto é, a relação ativa com a forma linguística baseada no conhecimento de um número determinado de esquemas verbais com força ilocutória. Seria portanto essencial conhecer os recursos linguísticos necessários para executar as funções comunicativas, mas relativamente independente de outros fatores abrangidos pela competência sociolinguística. Podemos observar esta distinção nos casos em que os alunos realizam atos discursivos eficazes, mas desadequados ao contexto, ou quando, estando conscientes do mesmo, não entendem a força ilocutória de um ato de fala indireto.

A competência sociocultural, no entanto, permite-nos conhecer o modo de expressar e interpretar mensagens de forma adequada, segundo o contexto social e cultural da comunicação em conformidade com os fatores pragmáticos relativos à variação do uso linguístico. Percebe-se que o conhecimento sobre a forma de expressar e interpretar corretamente as mensagens, de acordo com o contexto social e cultural da comunicação é essencial, onde

“a linguagem não é apenas um sistema de comunicação codificado, mas também uma parte integral da identidade do indivíduo e o meio mais importante de organização social, imersa na cultura das comunidades onde se utiliza.” (Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, 1995: 23) (tradução da autora)

Alguns críticos da abordagem comunicativa preocupam-se com a falta de conteúdo programático, o que pode fazer com que os objetivos não sejam claros e dificultar uma avaliação. Além disso, acreditam que o foco na fluência em vez de na precisão pode levar a uma inadequação no controlo do sistema gramatical. Parece-nos que essas críticas são fruto do medo de perder o controlo, o poder, uma vez que o professor pode deixar claros os seus objetivos para cada aula, independentemente dos conteúdos programáticos.

Quadro 9:

Resumo da Abordagem Comunicativa

ABORDAGEM COMUNICATIVA (ANOS 80)	
Teoria da Língua	A língua como comunicação.
Teoria de Aprendizagem	Ambientalismo e interacionismo.
Objetivos	Descreve-se segundo as quatro competências, desde uma perspetiva comunicativa .
Características	Transmissão horizontal. Interação oral, escrita e gestual. Modelos contextualizados em situações de comunicação. Utilização de documentos autênticos e da tecnologia: vídeo, audio, internet. Tratam-se as quatro competências, dando prioridade à oralidade, mas com introdução rápida da escrita. Progressão adaptada e adaptável às necessidades dos alunos. A finalidade é a competência-realização comunicativa e cultural. Conceptualização e sistematização dos conhecimentos. Reutilização do aprendido na língua materna e/ou outras línguas estrangeiras. Avaliação formativa e sumativa.
Programa	Nocio-funcional.
Professor e aluno	O aluno deve negociar o que aprender; Pouca correção de erros;

	O professor como facilitador da comunicação, participante, independente, analisador de necessidades, conselheiro e gestor do processo do grupo; O professor atua para se fazer entender; O aluno aprende autonomamente; O material deve envolver o aluno.
Material	Centrados no texto e na tarefa; Material autêntico ou muito pouco adaptado; Livro de texto (de pouco uso); Gestos, objetos; Silêncio; Textos; Música de fundo; Distribuição espacial.
Jogos	Actividades com objetivo comunicativo

(adaptado de Peris, 2009: 11)

Deste modo, e apesar do sucesso da abordagem comunicativa nas décadas de 80 e 90, esta acabaria por perder terreno para uma nova abordagem, a do *enfoque por tarefas*, vista como sua herdeira. Considera-se que esta abordagem ultrapassa as anteriores, na medida em que nega a importância da competência linguística, indo mais longe, à procura de uma competência comunicativa autêntica.

Nunan (2002), um dos pilares do ensino mediante tarefas, define tarefa comunicativa como uma unidade de trabalho, a partir da qual os alunos aplicam e praticam as técnicas de compreensão, manipulação e produção de textos e interação nas línguas estrangeiras.

O ensino de línguas estrangeiras por tarefas apresenta-se como uma abordagem centrada nos processos comunicativos (aprender uma língua estrangeira através da comunicação) e nos alunos. As tarefas aparecem como atividades centradas mais no significado do que na forma linguística e “envolvem os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo” (Nunan, 2002: 10) (tradução da autora)

Como tal, Richards y Rodgers (2003) apresentam como princípios fundamentais desta abordagem o seguinte:

- a) As tarefas deverão fornecer o *input* e *output* necessários para a aquisição da língua, assim como a negociação do significado;
- b) A realização das tarefas e o sucesso das mesmas deverá ser motivacional. Quando da realização das tarefas, os alunos deverão atingir os objetivos

anteriormente traçados, percorrendo diferentes caminhos, definindo estratégias, trabalhando cooperativamente, aplicando conhecimentos prévios, construindo conhecimento... que favoreçam a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Quadro 10:

Resumo da Abordagem pos Tarefas

ABORDAGEM POR TAREFAS (ANOS 90)	
Teoria da Língua	A língua como meio para criar significado; Fazer coisas com palavras; Unidade léxica; Comunicação; Meio para a conversação.
Teoria de Aprendizagem	Processamento do <i>input</i> e <i>output</i> ; Motivação provocada pela execução das tarefas; Negociação da dificuldade na aprendizagem.
Objetivos	Realizar uma tarefa final para a qual o aluno necessita de estruturas linguísticas, vocabulário e funções.
Características	Transmissão horizontal. Interação oral, gestual e escrita. Modelos contextualizados e utilização de todo o tipo de técnicas e documentos. É um instrumento de planificação que proporciona uma base e uma linguagem comuns em toda a Europa para elaborar currículos, exames, manuais e programas de formação de professores. Define igualmente as competências para medir com uns níveis de avaliação comuns, ao longo da vida, a progressão de cada aluno e comparar as qualificações, facilitando a mobilidade aos europeus.
Programa	Cada unidade didática tem como meta uma tarefa final. Especifica-se o conteúdo e os resultados de aprendizagem. Inclui tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas.
Professor e aluno	O aluno é participativo, atento e está disposto a arriscar-se. O professor elige tarefas e planeia a sequência em que se vai desenvolver na aula (plano de aula)
Material	Material pedagógico (desenhos, gráficos, textos...) <i>Realia</i> (jornais, televisão, internet...)
Jogos	Actividades com objetivo comunicativo

(adaptado de Peris, 2009: 15)

No entanto, sendo esta a abordagem selecionada para a planificação da nossa unidade, aprofundá-la-emos no capítulo a ela dedicado.

Assim, a modo de conclusão e tendo em conta os vários métodos de ensino de língua estrangeira podemos recolher de cada uma das abordagens algumas ideias que nos ajudaram a preparar a unidade de um modo mais eficaz, sem termos de nos

comprometer com uma única forma de levar conhecimento à sala de aula, ou por razões de ignorância (não conhecer os vários métodos), ou por nos agarrarmos com facilidade à rotina (dar aulas da mesma maneira que as recebemos).

No entanto, se é importante conhecer as várias metodologias de ensino de línguas estrangeiras, não menos importante é conhecer como se adquirem essas mesmas línguas.

Aquisição de Segundas Línguas

O estudo da aquisição de segundas línguas tem vindo a afirmar-se nos últimos anos. Baralo (2004: 55) refere que uma teoria da aquisição de LE tem de ser suficientemente válida para explicar o processo de aquisição de todos os aprendizes, com as suas variantes pessoais numa variedade de contextos. Porém, existe um sem número de teorias relacionadas com a aquisição de segundas línguas e resumi-las em poucas páginas é tarefa árdua. Segundo Larsen-Freeman e Long (1994) já foram propostas

pelo menos quarenta teorias de [Aquisição de Segundas Línguas] – mais até, se incluirmos as teorias sobre outros tipos de desenvolvimento linguístico (aquisição da primeira língua, criolização, mudanças na história da língua, etc.) foram em algum momento adoptadas pelos investigadores deste campo (Larsen-Freeman e Long, 1994: 206). (Tradução da autora)

Ellis (1994: 193-195) afirma que na aquisição de L2 intervêm vários factores que podem ser agrupados em três grandes grupos: a) factores externos ao indivíduo – *input*, relação com o meio, contexto, situação de aprendizagem, entre outros; b) factores internos: língua materna, conhecimentos do mundo, conhecimentos linguísticos; e c) factores individuais: idade, personalidade, inteligência...

Das propostas que parecem ter tido mais impacto na aprendizagem de línguas estrangeiras e, tendo em conta o presente trabalho, destacamos as seguintes: a hipótese

do *input* de Krashen e as contrapropostas de Long (hipótese interacionista) e Swain (hipótese do *output*).

O Modelo do Monitor de Krashen (1978), mais tarde chamado do *input* (Krashen, 1985) e, mais recentemente, hipótese da compreensão (Krashen, 2004), foi criado para explicar melhor a aquisição de uma língua estrangeira, sublinhando o contraste existente entre aprendizagem (ato consciente) e aquisição (ato inconsciente). De acordo com este autor

A Hipótese da Compreensão está intimamente relacionada às outras hipóteses. A Hipótese da Compreensão refere-se à aquisição inconsciente, e não à aprendizagem consciente. O resultado de prover os aprendizes com *input* compreensível é a emergência de estrutura gramatical em uma ordem previsível. Um filtro afetivo forte (ex. ansiedade alta) impedirá que o *input* alcance as partes do cérebro que são responsáveis pela aquisição de língua (Krashen, 2004: 1). (Tradução da autora)

O modelo de Krashen contempla a aquisição numa perspectiva linear, uma vez que não só estabelece uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição, como também afirma que a estrutura gramatical é adquirida numa ordem previsível.

Krashen considera que a aquisição de uma segunda língua é feita à semelhança da aprendizagem da primeira língua pelas crianças, uma vez que exige uma interação significativa na língua alvo. Esta deverá ser espontânea, não estando os falantes preocupados com os resultados. A aprendizagem consciente funcionaria apenas como monitor. Na sua opinião, a correção explícita de erros na aquisição não parece relevante, mas na aprendizagem, a atenção ao erro pode ajudar.

Para que haja aquisição é fundamental o *input*. Para Krashen (1981: 101), “a principal função da sala de aula de segunda língua é prover *input* para a aquisição.”

A sua teoria de aquisição é apresentada segundo cinco hipóteses:

- hipótese da aquisição-aprendizagem - segundo esta existem duas formas de desenvolver a segunda língua (consciente – aquisição e inconsciente – aprendizagem); hipótese da ordem natural; hipótese do Monitor; hipótese do *Input*; e hipótese do filtro afetivo;

- hipótese da ordem natural - este prevê que a aquisição de regras de uma língua é feita segundo uma ordem previsível;
- hipótese do monitor - a produção na segunda língua é o resultado de um conhecimento inconsciente e o próprio conhecimento consciente tem como função o monitoramento; esse conhecimento consciente serve para corrigir o *output* antes das produções escritas ou orais, de modo a atingir a precisão gramatical.
- hipótese do filtro afetivo - segundo o mesmo, o *input* que recebem para a aquisição da língua, só é possível quando o filtro afetivo está baixo.

Assim, podemos afirmar que segundo as cinco hipóteses de Krashen,

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se o seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está ‘baixo’ e é apresentado *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (Krashen, 1985: 4)
(Tradução da autora)

Mais tarde Krashen reveria esta sua tese de aquisição e apresentaria uma nova Hipótese que substituiria a do *Input*, a Hipótese da Compreensão.

“A hipótese da compreensão afirma que adquirimos a língua quando compreendemos mensagens, quando entendemos o que as pessoas nos dizem e quando compreendemos o que lemos”. (Krashen, 2004: 21)
(Tradução da autora)

Esta proposta de Krashen levaria ao aparecimento de outras, criadas em oposição ao defendido por ele.

A hipótese da interação (Long, 1996: 451-452) foi uma delas. Segundo esta hipótese, ao intervir numa interação interpessoal onde surgem problemas de comunicação, o significado pode ser negociado e, portanto, facilitar a aquisição.

Refere Grinán (2008: 272) que esta negociação ocorre aquando das trocas conversacionais, onde os interlocutores fazem de tudo para impedir que ocorra um

obstáculo comunicativo ou para remediar algum já ocorrido. Segundo o mesmo, a importância da competência estratégica é reconhecida dentro da competência comunicativa, embora esta se refira à capacidade que os alunos têm de compensar as dificuldades comunicativas provocadas pelo desconhecimento do código, por falha de memória ou por alguma circunstância que impeça a expressão de uma certa mensagem. A negociação do significado, por outro lado, é um mecanismo de interação que ocorre entre dois interlocutores, onde intervêm processos de comprovação, esclarecimento e modificação. Para isso seja possível, a negociação deve acontecer entre falantes nativos (ou professores) e não nativos (os alunos), ou entre alunos de níveis diferentes. A negociação de significado implica uma modificação do *input* levado até aos alunos, podendo gerar um *output* modificado por parte dos mesmos. O *input* modificado nas interações abarca as mudanças na estrutura de uma conversa que corrigem problemas potenciais ou reais de compreensão. (Long, 1981: 445).

Para Long (1996: 414) a negociação de significado, é o veículo principal para produzir *input* compreensível. Long aceita a hipótese de *input* de Krashen, mas defende que o mecanismo principal para produzir *input* compreensível procederá fundamentalmente da interação: o *input* é modificado interativamente.

As investigações baseadas nesta versão da hipótese da interação também se centraram no *output* modificado que os alunos produzem fruto da negociação de significados e das reformulações.

Nesta linha de pensamento surge Swain (1995: 125-144) que, opondo-se também a Krashen relativamente ao papel do *input*, defende a hipótese do *output*. A autora afirma que o uso da língua ajuda o aluno a observar a própria produção, o que é, na sua opinião, essencial para a aquisição de línguas estrangeiras. Para ela é primordial que o aluno possa usar significativamente a língua meta e contribuir para a resolução das dificuldades comunicativas.

Ela explica que os alunos “[...] podem gerar *output* apenas para ver o que funciona e o que não funciona.”⁴ (Swain, 1995: 132), refletindo sobre a linguagem que eles

⁴ Tradução da autora.

produzem quando negociam significado, porque o conteúdo da negociação é a relação entre o significado que eles tentam apresentar e a forma linguística.

A aquisição de segundas línguas, segundo as três propostas apresentadas, é tanto melhor quanto mais se expuser o aluno à língua meta e que instrumento melhor que os jogos para o fazer.

O Jogo como Metodologia de Ensino

O uso dos jogos enquanto estratégia de ensino tem vindo a ser uma realidade em várias disciplinas do currículo, tais como Matemática, Física e Química, Biologia, Geografia, História... E as disciplinas dedicadas ao ensino das línguas estrangeiras não fogem à regra. Muitos manuais incorporaram já jogos de linguagem nas suas atividades. Além disso, existem no mercado um sem número de livros dedicados ao ensino das línguas com recurso aos jogos, como por exemplo *Hagan Juego* (Casal, 1998), em espanhol, *Les jeu en classe de langue* (Silva, 2008), em francês e *Playing the Language Game* (Sheperd, 1993), em inglês e *Mit Spielen Deutsch Lernen* (Spier, 2002), em alemão, por exemplo.

No que concerne ao uso dos jogos no ensino do espanhol como língua estrangeira, o interesse pelo tema tem sido tal, que nos últimos anos se têm vindo a desenvolver vários encontros, quer virtuais proporcionados pela comunidade TodoEle; quer presenciais, como os *Encuentros brasileños de profesores de español*, os congressos como os da *Asele* e as jornadas e as oficinas.

O jogo assemelha-se à aprendizagem em vários aspetos: o desejo de superação, a prática que leva ao aumento das habilidades e capacidades e a prática de estratégias que conduzem ao êxito e ajudam a superar dificuldades. Fernández (1999) chega mesmo a comparar o ato de jogar ao ato de aprender, defendendo que os dois possuem as mesmas qualidades: "adivinhar, descobrir, treinar-se, conseguir, recompôr, encontrar o caminho,

inventar, superar obstáculos, juntar, separar, esforçar-se para conseguir⁵” (Fernández, 1999: 7). Segundo a autora, o jogo é no fundo uma forma inata de aprender, através da qual vamos experimentando e apropriando-nos daquilo que nos rodeia e fazemo-lo de uma forma agradável. A verdadeira aprendizagem é sempre um jogo no qual entram a motivação, o desejo, o objetivo, a descoberta, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao fim e de ganhar.

Assim, e de acordo com Fernandez (1997: 9), “aprender uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, é um bom jogo e para que continue a sê-lo deve reunir alguns requisitos e respeitar algumas regras⁶”. Resumidamente essas normas são: os jogadores querem jogar e gostam de fazê-lo, ou seja, os alunos sentem-se motivados para aprender e isto é gratificante; querem atingir um objetivo: comunicar em espanhol, expressar-se nessa língua, captando a indiossencrasia desse país; o ambiente de sala de aula é propício ao desenvolvimento das suas próprias estratégias de aprendizagem; existem fases de diversão e momentos de risco; aquando dos jogos de grupo devem controlar não só as suas cartas como as dos outros; certos jogos, como os de adivinha, ativam todos os seus conhecimentos e experiências; é um jogo criativo que se apoia no que se vai aprendendo; a aula é uma oficina ativa, um lugar de comunicação, um espaço de expansão afetiva, onde se divertem; todos trabalham e participam em equipa, onde cada um tem um papel especial de acordo com a sua individualidade e capacidades, onde todos são importantes; o professor deixa de ser o centro das atenções, aquele que sabe e controla tudo, passando a ser um observador atento às necessidades dos alunos, motivando-os, cedendo-lhes pistas e interaccionando, podendo até jogar como qualquer outro jogador (aluno). A sua função é observar o processo de aprendizagem dos seus alunos e disponibilizar-lhes os melhores meios para o mesmo; e as normas e funcionamento dos jogos e das aulas negociam-se entre todos. Mas, aprender de uma forma ativa, como é o caso da aprendizagem com os jogos, oferece resistência aos alunos habituados a um ensino recetivo, pelo que não se pode impor aos alunos, é necessário negociar e levá-los a aceitar a mudança.

⁵ Tradução da autora.

⁶ Tradução da autora.

Com a ascensão da Abordagem Comunicativa, fortaleceu-se o uso dos jogos no ensino das línguas estrangeiras. De acordo com Andreu e García (2007: 122):

Numa abordagem comunicativa, entendemos por jogos educativos ou lúdicoeducativos aquelas atividades incluídas no programa da nossa disciplina, nas quais se apresenta um contexto real e uma necessidade de usar a linguagem e o vocabulário específico com um objectivo lúdico-educativo (Tradução da autora).

Deste modo, tanto o jogo como a língua regem-se por regras e visam a superação das dificuldades de modo a alcançar os objetivos pré-estabelecidos. Uma vez que estes são apresentados num contexto real, representam de imediato uma razão em si para que se utilize a língua, que se converte, segundo Bello (1996: 136), num veículo de comunicação. Seguindo o defendido por Fernández (1999: 11), “na abordagem comunicativa, os jogos têm um papel central na dinâmica de sala de aula, porque não se planificam como uma atividade para um momento de cansaço ou para passar um bom bocado, mas como objectivos claros e como o processo de aprendizagem, especialmente para testar a interação comunicativa na nova língua⁷”. Perante isto, a autora apresenta as virtudes do uso dos jogos na aula de língua estrangeira, recolhidas por Alonso (2010: 17-18). Na sua opinião, os jogos

- ajudam a criar uma atmosfera de familiaridade, desportividade, relaxamento onde se ensaia sem privações;
- proporcionam formas agradáveis e variadas de praticar e ensaiar;
- fomentam o ser ativo e ser responsável pela sua própria aprendizagem;
- viabilizam a repetição, necessária para interiorizar os expoentes linguísticos, de forma divertida, renovando a atención cada vez mais e proporcionando as condições para que se produzam lacunas de informação e interesse na troca comunicativa;
- favorecem a interiorização e a posterior utilização dos expoentes com que se trabalha, não só porque se produz uma maior motivação e desinibição, mas também porque nos jogos, normalmente, intervêm mecanismos cognitivos y sensoriais diversificados;

⁷ Tradução da autora.

- possibilitam a simulação global de situações imaginadas podendo até converter a aula numa casa de vizinhos, num mercado, etc.⁸

Para jogar é necessário saber argumentar, expressar sentimentos e ideias, defender opiniões e ativar os mecanismos de aprendizagem de uma língua sem esforço aparente, ajudando desta forma na aquisição da língua estrangeira. Por esta razão o próprio *Plan Curricular* publicado pelo Instituto Cervantes (Instituto Cervantes: 110-112) apresenta a necessidade de se recorrer a atividades lúdicas, de modo a criar um ambiente agradável para os alunos e ao mesmo tempo motivador, no qual seja possível usufruir ao máximo das atividades.

Perante isto, Suanzes (2007: 33) elaborou a seguinte lista de pensamentos e sensações comum a um grande número de professores quando integram/jogam na aula:

- “1. Motivação: os alunos esperam divertir-se, para além de praticarem a língua estrangeira. Aceita-se que se vai jogar.
2. Aspeto criador da aprendizagem: Joga-se, e por isso, é normal rir, falar um pouco mais alto, utilizar a criatividade para resolver um problema...
3. Atitude: tanto para o aluno como para o professor, o ambiente enche-se de fantasia, criatividade, flexibilidade e espontaneidade.
4. Controlo: O professor não pode estar continuamente em cima dos alunos a controlar os seus erros. Os alunos sentem-se menos observados. O ambiente é distraído.
5. Observação: o professor tem a oportunidade de observar os seus alunos. Ver como se desenvolvem no grupo, com a língua meta e elementos não-verbais da comunicação.
6. Materiais e atividades diversas: Oferecem-se/utilizam-se diferentes formas de praticar a língua. Ao trabalhar em grupo ou pares, os alunos não passarão pelo apuro de falar para a plateia. A atmosfera é menos ofensiva para muitos.
7. Concentração: Os alunos concentram-se, em algo concreto.

⁸ Tradução da autora.

8. Consideração: o aluno sente-se reconhecido ao ver que o professor apresenta diferentes caminhos para praticar os conhecimentos que se adquirem.

9. Integração: facilita-se a integração no grupo.

10. Atenção e independência: potencia-se que os alunos estejam atentos e que para além disso, sejam responsáveis pelo decurso do jogo (e aprendizagem).

11. Comunicação: Os alunos podem praticar continuamente a língua e além disso, trata-se de uma comunicação autêntica” (Tradução da autora).

Os jogos como metodologia permitem quer ao professor quer ao aluno, estabelecer e cumprir objetivos de forma lúdica. Porém, existem outras vantagens associadas ao uso dos jogos em sala de aula.

Vantagens em Aprender com Recurso aos Jogos

Embora reconhecendo os riscos associados ao uso dos jogos, tais como o barulho, a indisciplina e a ansiedade associada aos mesmos (Horwitz, Horwitz e Cope, 1986: 112; Guastalegnanne, 2009: 4-5), não devemos perder de vista o valor pedagógico dos mesmos, em particular no ensino das segundas línguas, uma vez que, retomando o anteriormente defendido por Fernández (1999: 7),

“jogar e aprender partilham os mesmos verbos: adivinhar, descobrir, treinar-se, conseguir, recompôr, encontrar o caminho, inventar, superar obstáculos, juntar, separar, esforçar-se para conseguir.”
(Tradução da autora).

Muitos autores escreveram o que consideram ser as vantagens dos jogos na aprendizagem de língua estrangeira (Fuentes, 2008: 7-8; Guastalegnanne, 2009: 4; Mairynk, 2002: 28; Rampérez, 2011: 19-20; Tornero, 2008: 29-30; Yu, 2005: 19-20; Amato, 1988: 147; entre outros), resumindo-se as mesmas às seguintes:

- são divertidos, ao ponto de nos fazer esquecer que estamos a trabalhar determinados conteúdos em sala de aula;
- são inovadores, trazendo à aula o elemento surpresa;
- desenvolvem estratégias como a da memorização visual, cinética e auditiva;
- envolvem todos os alunos, desde os mais lentos aos mais rápidos;
- através dos jogos, os alunos promovem formas de aprendizagem experimentais, onde testam, descobrem e interagem;
- os jogos permitem aos alunos um controlo sobre o processo de aprendizagem e também permitem um imediato *feedback* dos seus pares;
- os jogos são uma oportunidade única para conhecer as necessidades dos alunos durante o processo ativo de aprendizagem;
- os exercícios elaborados sob a forma de jogo propiciam a prática comunicativa;
- os alunos envolvem-se mais no processo de aprendizagem;
- avaliação, discussão, reflexão e aplicação, todos ocorrem durante os jogos e todos promovem aprendizagem;
- dão um *feedback* imediato ao professor, cuja função é a de arbitrar os jogos;
- é mais fácil manter os alunos atentos aplicando jogos porque divertir-se satisfaz a predisposição inata de concentração nos seres humanos;
- e, os jogos são eficazes porque baixam os níveis de ansiedade dos alunos e aumentam os níveis de interesse.

Todas estas razões são bastante positivas para a realização de jogos na sala de aula pela aprendizagem ativa, pela melhoria na retenção de matéria, pela interação, pela flexibilidade, pela motivação ou pelo ambiente favorável. Note-se, no entanto, que quando falamos de jogos, falamos de jogos de aprendizagem, cujo objetivo principal é ensinar e desenvolver conteúdos e competências.

Os Jogos de Aprendizagem

Os jogos fornecem oportunidades únicas de aprendizagem para conhecer as necessidades dos alunos enquanto os envolve num processo de aprendizagem ativa. Os próprios alunos sentem necessidade de desempenhar um papel mais ativo no processo de aprendizagem porque não lhes basta ouvir ou ver algo para aprender (Bénitez, 2008: 5).

De modo a satisfazer esta necessidade, os jogos são promovidos como uma forma efetiva de aprendizagem experimental, onde todos os participantes são vencedores numa atividade em que todos têm oportunidade de se envolver na aprendizagem experimental. Durante um jogo, o aluno é verdadeiramente envolvido na experiência onde soluções e decisões devem ser feitas. Avaliação, discussão, reflexão, e aplicação, todas ocorrem durante os jogos e todas promovem a aprendizagem, uma vez que “os exemplos pretendem abrir novas possibilidades e não antecipar decisões.” (Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação (2001:14)

A participação ativa é a principal vantagem dos jogos. O jogo “implica a participação ativa do jogador (...). Permite o desenvolvimento humano, a criatividade, a resolução de problemas, o desenvolvimento de papéis sociais, tornando-se portanto numa atividade de grande importância”⁹ (Garvey, 1985: 42).

Os jogos permitem aos alunos controlar ativamente o processo de aprendizagem e também promovem um *feedback* imediato dos seus pares (Allery, 2004: 504). Reforçando e ampliando o conhecimento anterior, aquando da receção de nova informação para a resolução de problemas básicos, dão aos alunos a oportunidade de usar e aplicar novos materiais (Mungai, Jones e Wong, 2002).

Também O'Connor e Seymour (1992) exploraram a relação entre os métodos de retenção e de aprendizagem e os jogos. As suas descobertas foram ao encontro dos

⁹ Tradução da autora.

autores anteriormente citados. Também descobriram que os jogos são uma ferramenta valiosa para a melhoria da aprendizagem. Eles defenderam que só nos lembramos de apenas 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos e 50% do que vemos e ouvimos, 70% do que dizemos, mas 90% do que fazemos. Tradicionalmente, os alunos ouvem as explicações dadas pelos professores e realizam exercícios como trabalho de casa. Se este trabalho for levado a sério, é possível que se conclua que os alunos não podem reter as regras gramaticais por muito tempo, e assim os resultados da aprendizagem serão limitados. Os jogos providenciam mais oportunidades aos alunos para praticar em situações linguísticas significativas. Isto contribui para uma melhor apreensão e resultados de aprendizagem mais satisfatórios.

Existem algumas provas que evidenciam que os jogos podem melhorar na retenção do que se aprende (Guastalegnanne, 2009: 5). Com base no seu trabalho, Pierfy (1977: 266-267) concluiu que os jogos encorajam a uma melhor retenção a longo prazo em detrimento das instruções convencionais da sala de aula.

Sendo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, um dos principais objetivos do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, não poderemos dissociar estes, dos níveis de motivação dos alunos para as adquirirem ou desenvolverem, uma vez que quanto mais motivado melhor e mais efectiva será a aquisição dessa LE.

Quadro 11:

Estudos sobre os jogos de linguagem na aquisição de língua estrangeira.

Study	Research	Subjects	Data collected	Results
Cortez (1974)	Games for second language learning: A comparison of two approaches for teaching English to Puerto Rican children.	Non-English-speaking 3 rd graders ESL in Puerto Rica	Spanish test, reading test, vocabulary test, English test	A significant difference between the control and experimental group in acquisition of vocabulary
Isaacs (1979)	Affective and cognitive changes in using Hebrew language games with thirteen and fourteen year old students: an exploratory study.	High school students Hebrew language in the U. S. A.	Listening-comprehension test & attitude test	A significant difference between the control and experimental group in listening-comprehension and attitude
Gardner (1987)	Communication games: do we know what we're talking about?	23 pairs of university pre-sessional students	Questionnaire Pronunciation, structure error counting	Students had positive attitude toward the use of games. However, the effects of games on the communication were not as effective as expected.
Matheidesz (1988)	Communication games – Are they really effective?	ESL students	Questionnaire observation	Teachers and students had positive attitude towards the use of games.
Miller (1992)	Two experimental studies of the effectiveness of interactive game-playing in the acquisition of Japanese by Americans	Three classes of Japanese language uni-students in America.	A Cloze, an oral interview, a written essay test, interview & ethnographic observation	No significant differences among two game groups and one traditional control group on any of the three tests after four semesters. The game classes outperformed the control class on all three tests by fourth semester.
Wrucke-Nelson (1992)	An investigation into the development of oral English in concept formation through the use of group games in the bilingual/ESL classroom	36 Bilingual/ESL kindergarten students	Iowa test of Basic Skills (LAS) & Language Assessment Scales (ITBS)	A significant difference between the control and experimental groups on the posttests to the LAS, the ITBS. Group games can facilitate bilingual/ESL kindergarten students acquisition of oral English.
Hajdus (2000)	A journey in language teaching and learning	German as L2 Year 7 and Year 10 students in Melbourne, Australia	Learning strategy inventory, worksheet	Students liked to have games as their learning strategy in German class.

Fonte: Shu-yun, Y.(2010), *The effects of games on the acquisition of some grammatical features of L2 German on students' motivation and classroom atmosphere*. School of Trescowthick, Faculty of Education, Australian Catholic University, Theris, Disponível em <http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acuwp98.29052006/02whole.pdf>

Os Jogos como Fonte de Motivação

No QECR refere-se a importância da motivação aquando da construção de materiais adequados aos alunos de modo a facilitar a aprendizagem de uma língua:

A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais. (Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação, 2001: 200)

Uma enorme e já reconhecida vantagem dos jogos de linguagem é a sua capacidade de melhorarem a motivação dos alunos (Suanzes, 2007: 33; Moreno, 2009: 9), desempenhando os jogos um papel fulcral para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo os especialistas na área da psicologia social e educação (Gardner, 1988).

A falta de motivação é provavelmente o maior obstáculo para a aprendizagem (Bergillos, 2004: 319; Nemerow, 1996:3), pelo que o modelo socio-educacional da aquisição de uma segunda língua se deve centrar na aprendizagem de línguas na sala de aula onde a motivação é uma variável importante na aquisição da mesma.

No âmbito da delimitação dos objetivos a atingir, a motivação é definida como uma força motriz para a concretização dos mesmos por parte dos alunos, pela qual se envolvem nas atividades de modo a atingir esses objetivos, e pela intensidade com a qual se entregam às mesmas.

Dörnyei (1990: 45), adepto da orientação instrumental, fundamenta a sua hipótese no aluno de línguas estrangeiras no contexto formal de aprendizagem. Deste modo, argumenta que a motivação para aprender uma língua é diferente para os que aprendem e/ou adquirem uma segunda língua dos que aprendem e/ou adquirem uma língua estrangeira, devido à diferença contextual de uma e outra; enquanto a aprendizagem

e/ou aquisição de uma segunda língua é feita através do contato direto com a mesma, assim como da sua cultura, a aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira ocorre num ambiente artificial onde o contato com a língua e a cultura meta é limitado. Assim, Dörnyei defende que os motivos instrumentais são mais significativos no que concerne à motivação dos alunos de E/LE, uma vez que são mais reais, mais próximas da situação a que estão a assistir e consequentemente são mais significativas para eles.

Deci e Ryan (2000: 60) ao tentar investigar sobre a qualidade da motivação, destacam a diferença entre a motivação intrínseca, que se refere a um comportamento movido pela atividade em si, pela satisfação em realizar tal atividade e a motivação extrínseca, que se refere a um comportamento que procura fins instrumentais como alcançar recompensas ou evitar punições.

A sua teoria da auto-determinação levou a importantes descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca (Deci *et al.*, 1991: 328).

A motivação intrínseca, baseada nos interesses intrínsecos da atividade em si, apresenta a motivação para realizar uma atividade porque a mesma é agradável e satisfatória. Estes sentimentos de prazer respondem à vontade de satisfazer as necessidades inatas de competência e autodeterminação (Deci e Ryan, 1985: 34). As pessoas que estão intrinsecamente motivadas sentem-se livres para decidir se participam numa atividade ou não; elas irão procurar situações interessantes onde podem enfrentar os desafios que uma atividade apresenta. Esforçando-se por cumprir estes desafios, eles desenvolvem uma sensação de competência nas suas capacidades.

Sobre a motivação para aprender uma língua estrangeira, Dörnyei (1994: 8) relata que as contribuições da vasta teoria de Gardner e colaboradores foram enormes:

Acredito que o marco mais importante na história da motivação em L2[Segunda Língua] tenha sido a descoberta de Gardner e Lambert de que o sucesso é resultado da atitude do aprendiz com relação à comunidade linguística e cultural da língua-alvo, acrescentando uma dimensão social ao estudo da motivação para aprender L2... Unindo a teoria motivacional à teoria sócio-psicológica, o modelo motivacional de L2 desenvolvido por Gardner e Lambert foi muito mais elaborado e avançado que outros modelos psicológicos contemporâneos no sentido

de que foi empiricamente testado e realmente explicou um número considerável de variações na motivação e sucesso do aluno (Tradução da autora).

Gardner (1985: 10) definiu então a motivação de aprender uma segunda língua como:

“o trabalho ou esforço do indivíduo para aprender a língua, movido pelo desejo de fazê-lo e da satisfação resultante desta experiência e pela conjugação de esforços mais o desejo de atingir os objetivos da aprendizagem de uma língua” (Tradução da autora).

Segundo Yu (2005: 47, 48), a motivação aplicada especificamente à aquisição de linguagem pode ser categorizada de cinco formas:

- motivação integradora (Harmer, 2001: 3) - caracterizada por uma postura positiva quanto à língua, os seus falantes e a sua cultura, e por um desejo de nela se integrar; é preponderante o fator interpessoal;
- motivação instrumental (Gardner 1985: 10) - caracterizada pelo desejo de aprender a língua em função da vantagem que ela pode oferecer, como um emprego, dinheiro (melhor salário), diferencial académico ou reconhecimento social; é preponderante o fator prático.
- motivação obrigatória (Shie, 2003: 111) - alguns alunos não possuem aparentemente qualquer interesse em aprender uma língua.
- motivação intrínseca (Harmer, 2001: 4-5) - associada ao interesse na língua-alvo em si. Os alunos com este tipo de motivação são presumivelmente aqueles que têm uma atitude mais forte para com a aquisição da língua estrangeira ou são aqueles que querem enriquecer pessoalmente através do estudo da língua. A motivação intrínseca ocorre quando os alunos se envolvem na aprendizagem para o seu próprio bem e se divertem fazendo-o.
- motivação metodológica (Shie, 2003) - os alunos estão motivados para aprender uma língua porque eles gostam do método de ensino em si. A motivação metodológica refere-se a aspetos como os materiais e as atividades que tenham

interesse inerente, a habilidade do professor para inspirar e estimular os alunos, e a recompensa pela aprendizagem.

No entanto, é necessário estimular e reforçar a motivação para aprender uma língua estrangeira até mesmo nos alunos que já se encontravam minimamente interessados. Os jogos parecem ser a ferramenta ideal para cada um destes cinco tipos de motivação.

Baseando-nos ainda no trabalho de Yu (2005: 48), apresentamos os resultados da pesquisa de Nemerow (1996), que descobriu que os alunos se sentem mais motivados quando os jogos são usados na sala de aula. Segundo o seu estudo, mais de 80% dos alunos usaram a palavra “divertido” na sua avaliação dos jogos. Para eles, os jogos são uma mudança na rotina, algo diferente que transforma a aprendizagem em algo mais fácil. Como aprender se transforma em algo mais divertido, são encorajados a aprender mais, diluindo-se a ansiedade associada aos jogos de que nos falava Guastalegnanne (2009) e incrementando-se a retenção de informação.

“ Penso que nos lembramos mais das coisas que nos fazem felizes ou tristes mesmo que por um curto espaço de tempo, do que daquelas que não surtem qualquer efeito em nós a nível emocional”(Nemerow, 1996: 45). (Tradução da autora)

Assim, e de acordo com Nemerow (1996), podemos concluir que “as emoções sentidas aquando dos jogos estimulam a memória e desta forma os jogos são entendidos como um bom fator de motivação para a aprendizagem¹⁰”(Yu, 2005: 48).

Assim, e a modo de conclusão, podemos afirmar que a motivação parece estar na origem do sucesso na aprendizagem de uma LE. No entanto, será que todo e qualquer jogo produz os mesmos resultados?

¹⁰ Tradução da autora.

Selecionar o Jogo Ideal

Atualmente parecem não restar dúvidas sobre a importância do uso dos jogos na aula de E/LE, principalmente como representação da realidade. A participação ativa, o uso de estratégias de aprendizagem que o aluno tem que saber utilizar, a motivação e a autoestima gerada pelo processo estão na origem do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Porém, como selecionar o jogo certo numa multiplicidade de possibilidades? Para tomarmos decisões acertadas há que, em 1.º lugar, saber que jogos temos à nossa disposição; e em segundo lugar, selecionar os mesmos, tendo em conta o grupo de alunos com os quais vamos trabalhar, os seus interesses e a sua faixa etária, uma vez que

O jogo, como um elemento essencial na vida humana, afeta de modo diferente cada período da vida: jogo livre para a criança e sistematizado para o adolescente (Prieto Figueroa, 1984: 85)
(Tradução da autora)

Classificação dos Jogos

Classificar os jogos não é tarefa fácil, muitos tentaram fazê-lo sem chegarem a uma classificação única. Porém, apesar das suas diferenças, no que diz respeito à classificação dos jogos, todos têm um elemento comum que os caracteriza: a diversão. Como tal decidimos fazer uma pequena compilação das várias classificações, apresentando no final a por nós adotada.

Existem muitos jogos à nossa disposição, dos mais simples, com regras simples e limitadas que podem ser aplicadas a qualquer aluno, seja qual for a sua faixa etária, aos mais complicados, usados em geral com alunos de níveis mais avançados. No entanto,

há que identificar as atividades de sala de aula e separar os jogos das demais. Para tal seguimos o trabalho de Ataöver (2005: 17-20), que nos apresenta várias classificações.

Sion (1985: 6-7) divide as atividades de sala de aula em 8 grupos, separando as atividades de “diversão e jogo” das outras: dinâmicas de grupo, dramatizações, escrita criativa, estruturas e funções; leitura e escrita, vocabulário e compreensão oral e jogos e diversão.

A classificação de Olshtain (1977: 3) usa a pontuação para entreter os alunos e estimular a sua oralidade. Deste modo, o autor divide os jogos em grupos diferentes tendo em conta as seguintes características: adivinhação; semântica; ordem; alerta; e sensações.

Outra categorização é a de Steinberg (1983: 7), que considera apenas o nível dos alunos. Os jogos são destinados a todos os níveis de linguagem com o seguinte agrupamento: iniciação; iniciação e intermédio; intermédio; intermédio e avançado; e avançado.

Segundo a classificação de Amato (1988: 193), os jogos são agrupados em jogos não-verbais; jogos de tabuleiro avançados; jogos de palavras; caça ao tesouro; e jogos de adivinhas.

Silver (1989: 29-33) por sua vez, tendo o humor como elemento chave, apresenta um conjunto de jogos onde a diversão e o absurdo andam de mãos dadas. O autor divide os jogos em três categorias: jogos de adivinhas; jogos de observação; e jogos de memória.

Baudains e Baudains (1990: 2) consideram que a classificação dos jogos não pode ser sempre objetiva. Outro fator importante é que, inevitavelmente, o agrupamento das atividades baseia-se no ponto de vista do professor: o que para uns é um “jogo”, para outros é um “exercício”. Como tal, a classificação é subjetiva. Muitas atividades são recebidas como exercícios tradicionais porque os alunos não compreendem o verdadeiro objetivo do mesmo. Se os alunos não entrarem no “mundo do faz de conta” de uma dramatização, se não aceitarem o desafio de uma competição ou não se sentirem curiosos o suficiente para montarem um *puzzle*, então todas estas atividades não passarão de meros exercícios de língua. Assim, Baudains e Baudains classificaram as atividades de sala de aula da seguinte forma: jogos, exercícios, diálogos e testes.

No que concerne aos jogos e à sua categorização, de acordo com Hadfield (1999: 102-104) podemos dividir os jogos em três categorias: cooperativos, onde os jogadores trabalham juntos por um objetivo comum; em jogos competitivos, através dos quais os jogadores tentam ser os primeiros a alcançar um objetivo; e em jogos individualistas, cada aluno tem o seu próprio jogo e quem termina primeiro é o vencedor.

Outra classificação possível é a de Lewis e Bedson (2000), que sugerem dez tipos de jogos:

" jogos de movimento, jogos de cartas, jogos de tabuleiro, jogos de dados, jogos de desenho, jogos de adivinhação, jogos de *role-play*, jogos de canto, jogos de grupo, e jogos de palavras " (Lewis e Bedson, 2000: 17). (Tradução da autora)

No entanto, só poderão ser considerados jogos de aprendizagem, aqueles que para além da diversão e da participação, incluam objetivos claros de aprendizagem.

O próprio QECR classifica os jogos em três categorias: jogos de carácter social, de atividades individuais e jogos de palavras. No entanto, como assinalou Rampérez (2011. 36), tal classificação parece não ser a mais correta uma vez que “inclui uma série de actividades que não consideramos jogos, como por exemplo alguns jogos de palavras.” (Tradução da autora)

A mesma autora (2011: 110-112) dá-nos a conhecer três outras classificações, a do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), a de Chamorro e Prats (1990) e a sua. Relativamente à primeira, os jogos são classificados da seguinte forma:

- Jogos de observação e memória: assinala-os como muito indicados para uma prática controlada de léxico.
- Jogos de dedução e lógica: assinala-os como apropriados para praticar o passado.
- Jogos com palavras: propõe-os como atividades orais e escritas.”

(Tradução da autora)

Quanto a Chamorro e Prats (1990: 238-239), os mesmos classificam os jogos a partir do seu funcionamento interno, a partir do que têm em comum e dividem-nos em jogos competitivos e cooperativos, classificando-os da seguinte forma:

1. Jogos de procura de informação, que a su vez pueden ser:
 - unívocos: só um dos alunos tem a informação e o outro tem de descobri-la;
 - recíprocos: ambos os alunos têm a informação que o seu colega precisa.
2. Jogos de averiguação: também utilizam o princípio da procura da informação, mas oferecem duas variantes:
 - Jogos para adivinhar: só um membro ou um grupo do conjunto possui a informação que se deve esconder deliberadamente;
 - Jogos de procura e averiguação: todos os alunos possuem uma parte da informação.
3. Jogos *puzzle*: a diferença entre este e os quebracabeças está em que cada participante dispõe de apenas uma peça.
4. Jogos de hierarquização: baseado na falta de opinião.
5. Jogos para emparelhar: dividem-se pela turma pares idênticos de cartas, fotos, etc. e cada jogador tem de encontrar o seu par.
6. Jogos de seleção: cada jogador possui uma lista com possibilidades distintas e só uma delas é comum a todo o grupo. Trata-se de descobrir qual é.
7. Jogos de trocas: baseados no princípio do truque.
8. Jogos de associação: o jogo baseia-se na descoberta de que membros da turma pertencem a um mesmo grupo.
9. Jogos de dramatização: cada aluno possui a identidade de uma personagem fictícia e uma série de indicações sobre a tarefa individual que tem que levar a cabo.

10. Simulações: reproduzem pequenas amostras das interações humanas mediante a imitação de uma situação real que deve envolver a totalidade da aula.

(Tradução da autora)

A classificação de Rampérez (2011: 37-39) divide os jogos em jogos livres e jogos dirigidos, onde os primeiros favorecem a espontaneidade, a criatividade e desenvolve a imaginação, livre de pressões; e os segundos ajudam a variar na aprendizagem, incrementando a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento intelectual, social e motriz e, ao mesmo tempo, oferece modelos positivos para imitar e satisfazer as necessidades individuais de cada pessoa. Deste modo, e sendo os jogos dirigidos os aplicados na aula de E/LE, classificou-os da seguinte forma:

- Jogos Tradicionais: jogos transmitidos de geração em geração ao longo dos tempos, podendo pertencer ou não a um determinado lugar. Os objetivos dos mesmos variam, podendo ser individuais ou coletivos, embora o mais habitual sejam aqueles em que há interação entre dois ou mais jogadores. Normalmente tem regras simples. Exemplos: o telefone quente, o enforcado, a batalha naval, o bingo, quem sou eu?
- Jogos populares: são jogos ligados à história, à cultura ou às tradições. Estão muito ligadas a atividades do povo, que foram passando de geração em geração. Não se sabe a origem da grande maioria destes jogos, sendo as suas regras poucas e as mesmas podem variar de região para região, podem até ser conhecidos por nomes diferentes. Porém, os mesmos são muito utilizados como ferramenta educativa.
- Jogos com objetos: saltar à corda, jogo do lencinho.
- Jogos com partes do corpo: par ou ímpar, jogo de mímica.
- Jogos de perseguição (que pode ser física ou intelectual): policías e ladrões, 1,2,3 stop.
- Jogos verbais: adivinhas, *veo veo*, telegrama.
- Jogos de Mesa: são jogos que recorrem a um tabuleiro ou a uma mesa, à volta da qual se reúne um grupo de pessoas para jogar. Muitos deles são jogos de

sorte, mas em certos momentos são necessário o raciocínio e a estratégia para poder jogar.

- Jogo de la Oca, o dominó, o Pictionary, o Trivial, o Jogo da Glória, o jogo da Memória, O Quem é quem, o parchís e as cartas.

- Jogos de Rol e simulações: são jogos onde os participantes assumem o papel das personagens do jogo. Trata-se de um jogo interpretativo-narrativo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginárias ao longo de uma história ou trama na qual interpretam os seus diálogos e descrevem as suas ações. Não há um guião para seguir, uma vez que o desenrolar da história depende das decisões dos jogadores. Por esta razão a imaginação, a narração oral, a originalidade e a destreza são primordiais no desenvolvimento adequado desta forma dramatúrgica.

Classificação Etária dos Jogadores

O uso dos jogos no ensino das línguas estrangeiras é benéfico em qualquer idade, dos mais novos aos mais velhos, sendo para uns, um elemento essencial para o bom funcionamento da aula e para outros um elemento de enriquecimento da mesma.

Wright (1983: 3) refere que a idade não é um fator importante pois a alegria de jogar que os jogos proporcionam não é restringida pela idade. No entanto, podem surgir alguns problemas relacionados com a idade que podem ser facilmente resolvidos tomando algumas precauções.

A aprendizagem de línguas estrangeiras, até há bem pouco tempo, ocorria aos 10/11 anos. Porém, muito mudou e a aprendizagem das mesmas começou a abranger públicos bem mais jovens e alargou-se a outros em idade adulta.

Por esta razão e tendo em conta que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” (Santos e Cruz, 1997: 12),

apresentamos alguns dos fatores a ter em conta aquando da preparação dos jogos de língua de acordo com a idade do público-alvo.

Jogos de LE na Aprendizagem das Crianças

Os jogos, por serem algo natural na criança, são vistos como um meio de comunicação entre eles, que lhes permitem expressar os seus sentimentos, emoções e conflitos, levando ao desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Por esta razão, as crianças, e entenda-se crianças por aquelas cujas idades se encontram entre os 4 e os 12 anos, parecem ser por natureza, a razão de ser da existência dos jogos. São as crianças as que passam mais tempo “a “jogar” com os sons linguísticos, à procura das articulações corretas, fazendo associações sonoras entre as palavras.¹¹” (Baralo, 2004: 26)

Para as crianças o recurso aos jogos e a atividades divertidas são essenciais na aprendizagem de uma LE, assim como a competitividade - algo de que as crianças gostam e que as leva a não perder o interesse pelas atividades. Para além do desafio pessoal, as crianças também gostam de competir umas com as outras, recorrendo à sua capacidade de memorização vinculada pelas atividades de repetição utilizadas para a aprendizagem de uma LE. Tendo em conta, o espaço de tempo de que as crianças dispõem aquando de uma atividade, os jogos, como qualquer outra tarefa, são curtos e simples. Por outro lado, com as crianças, um mesmo jogo pode ser usado mais de uma vez ou pode ser ligeiramente alterado, respeitando o objetivo do mesmo. Isto deve-se ao facto de as crianças gostarem de atividades de repetição, por gostarem de saber o que se segue, sentindo-se por isso felizes, confiantes e concretizadas aquando da realização dos jogos.

¹¹ Tradução da autora.

Jogos de LE na Aprendizagem dos Adolescentes

A adolescência, como todos sabemos, é uma das fases mais conturbadas da vida do ser humano. Por esta razão ensinar uma língua estrangeira, ou qualquer outra matéria, a um grupo de adolescentes pode ser bastante complicado. Poderão surgir dificuldades como os gostos quer para com a língua quer para com algum conteúdo a aprender. Os seus problemas pessoais ou o ambiente de sala de aula, onde não se sentem à vontade de se exporem perante os colegas, não os deixam entregar-se inteiramente ao processo de aprendizagem. Para ultrapassar estas e outras dificuldades, o professor deverá decidir que atividades e jogos selecionar para levar para a sala de aula. Os jogos, numa sala cheia de adolescentes, podem ser quer um desastre quer um sucesso para unir um grupo, criando um bom ambiente de sala de aula, levando os alunos a esquecer e a ultrapassar determinados obstáculos.

Wright (1983: 3) refere que é normal que quer os adultos, quer os adolescentes gostem de jogar e estejam dispostos a fazê-lo, no entanto, estes últimos são mais auto-conscientes e resistentes pelo que precisam de ser levados em consideração aquando da seleção dos jogos para eles. Nestes casos o ideal são os jogos a pares ou em grupo (Gasser e Waldman, 1989). Estes referem que nem sempre é fácil perceber se os adolescentes gostam de usar jogos na sala de aula ou não, não conseguimos perceber se os consideram demasiado infantis.

De acordo com Harmer (2001: 39), os adolescentes são o grupo ideal para trabalhar os jogos na sala de aula, uma vez que para estes o mais importante não é a aprovação do professor mas a dos seus pares. Assim, o professor pode facilmente ceder o seu lugar aos mesmos, passando a ser eles os que orientam a sua aprendizagem.

Os jogos podem ser úteis, mas deve-se cuidado quando usados com adolescentes para que estes não os considerem como algo infantil e perda de tempo. Os jogos devem ser relevantes para as necessidades do aluno, sendo os seus objetivos práticos bem claros.

Se introduzidos corretamente, os jogos podem adicionar uma grande dose de divertimento para a atmosfera da classe.

Rixon (1981: 49) refere que aquando do uso dos jogos com adolescentes preferia referir-se aos mesmos como “atividade” em vez de “jogo” para que os mesmos não se sentissem colocados numa situação demasiado infantil.

Jogos de LE na Aprendizagem dos Adultos

Geralmente não paramos para pensar nos adultos como público-alvo do uso dos jogos na sala de aula. Os adultos são vistos como um grupo de alunos que considera a aprendizagem como algo sério e difícil de aprender. Segundo Dubin y Olshtain (1986: 82) os “jogadores adultos estão mais aptos a ligar os novos conteúdos de uma nova língua às suas necessidades reais, uma vez que redireccionam mais a sua atenção para objetivos com significado”¹².

Normalmente ficam mais nervosos aquando da aprendizagem de uma LE porque a sua maior preocupação é a correção gramatical e a compreensão da mensagem. A probabilidade de falhar aumenta com o passar dos anos. Por esta razão, os jogos ganham um importante papel. Com o recurso aos mesmos, os adultos têm a oportunidade de relaxar e participar livremente, o que enriquece a aquisição de uma LE e torna o uso dessa língua mais natural. Os adultos são muitas vezes muito conscientes dos erros que cometem e sentem-se mais confortáveis quando lhes é dado tempo para pensar nos conteúdos que vão adquirindo. Assim, tendo em conta a sua capacidade de reflexão e de autorregulação relativamente à sua produção na sala de aula, a implementação dos jogos no seu processo de aprendizagem é incalculável quer para professores, quer para alunos. À medida que os alunos se vão habituando ao uso dos jogos na sala de aula, podem superar a desconfiança inicial e incerteza, que irá ajudá-los a atingir as metas do processo de ensino-aprendizagem. Pode também ajudar a redireccionar a atenção da sua própria imagem e a sensação originada pelo

¹² Tradução da autora.

desconhecimento da língua em si. Os jogos podem ajudar o aluno adulto a criar uma relação mais relaxada com a língua estrangeira, que o ajudará a comunicar-se sem se envergonhar.

Apresentadas as metodologias de ensino, as teorias de aquisição de línguas estrangeiras, a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, quer como ferramenta de ensino quer como instrumento de motivação, cabe ao professor fazer as escolhas mais acertadas tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos com quem se vai trabalhar.

CAPÍTULO III

UNIDADE DE ENSINO

A planificação da unidade de ensino é elaborada para um determinado grupo de alunos, inserido numa realidade escolar específica. Assim, é essencial caracterizar quer a escola em que estes se inserem quer os seus interesses e necessidades.

Caracterização da Escola

A escola é portadora de um longo percurso histórico. Recebeu o nome da prestigiada pintora de estilo barroco português do século XVII, Josefa de Óbidos. Inaugurada em 1952, tem cinquenta anos de existência. Por esta escola passaram várias entidades célebres que fizeram dela uma instituição de renome.

Em 2009 passou por uma intervenção arquitetónica promovida pelo Programa de Modernização das escolas secundárias, patrocinado pela Câmara Municipal de Lisboa, de modo a melhor aproveitarem o espaço assim como a capacidade de resposta da mesma, adequada às necessidades dos alunos que a frequentam. Porém, apesar desta intervenção continua a ser uma escola com espaços verdes reduzidos uma vez que se encontra numa zona urbana.

A sua estrutura física apresenta três blocos de três andares cada. As instalações estão compostas por vinte e cinco salas, equipadas com rede informática interna com acesso à «Internet», com quadro interativo, projetor e quadro magnético. Tem salas de estudo

com muitos materiais didáticos e três bibliotecas que tomaram a iniciativa de criar o «Plano Anual de Atividades», com o objetivo de incentivar os alunos a ler e criar novos projetos, o que teve muita adesão.

Na biblioteca existe diverso material de apoio direcionado para a disciplina de espanhol, mais precisamente, dicionários e gramáticas. Entre os dicionários monolíngues podemos encontrar o *Diccionario de la Lengua Española*, da Real Academia Española, o *Diccionario de Español para Extranjeros*, da editora SM, o *Diccionario para la Enseñanza de Lengua Española*, da editora Vox, o *Diccionario de la Lengua Española*, da editora Larousse e o *Diccionario de Bolsillo del Español Actual*, da editora SGEL e, entre los bilingües, os Dicionários de Português/Espanhol e Espanhol/Português, da editora Porto Editora e da Eje Ediciones. Também se pode consultar o *Diccionario Enciclopédico*, da editora Espasa. Relativamente às gramáticas, a biblioteca dispõe da *Gramática de la Lengua Española*, de la Real Academia Española e da *Gramática de español lengua extranjera*, da editora Edelsa. Também existem alguns livros de apoio ao estudo da gramática e do vocabulário, como: *Ortografía de la Lengua Española*, da Real Academia Española, de *Eso no se escribe así (los 1000 errores más frecuentes en español)* e de *Ortografía práctica*, ambos da editoria Playor, de *Verbos Españoles Conjugados*, da editora SGEL, de *Aprende gramática y vocabulario* da editora SGEL e *Cómo conjugar todos los verbos del español*, da editora Playor.

Dentro do tema da literatura, podemos encontrar vários livros de autores de língua espanhola como: Miguel de Cervantes, Miguel Ángel Asturias, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Luís Sepúlveda, Jorge Luís Borges, Julio Cortázar, Isabel Allende, Carmen Posadas ou Ernesto Sábato, porém todos traduzidos em português.

Também existe um centro de recursos, um gabinete de orientação pedagógica, uma sala de informática, mais utilizada para trabalhos de grupo ou projetos da escola e os laboratórios de biologia, geologia e química.

De modo a prestar apoio às disciplinas de Geografia e Artes, criou-se também uma oficina de cerâmica, onde os alunos podem pôr à prova a sua criatividade e ampliar a sua gama de passatempos, que para muitos se converteu num passatempo.

No que diz respeito ao desporto e à socialização, a escola possui um ginásio no interior da estrutura, uma sala de convívio, uma sala para os alunos, cantina, bar e papelaria.

Na escola existe também um museu, situado à entrada, junto à receção, que data da época da sua inauguração e que permite aos alunos, professores, convidados e visitantes, disfrutar da sua tradição, beleza e originalidade, que prevalece até aos nossos dias.

Relativamente à gestão curricular, existem nove departamentos. São eles o Departamento de Matemática, o Departamento de Artes e Tecnologia, o Departamento de Economia e Gestão, o Departamento de Ciências Sociais e Humanísticas, o Departamento de Ciências Naturais e Experimentais, o Departamento de Português e Línguas Românicas e o Departamento de Germânicas, o Departamento Novas Tecnologias e o Departamento de Educação Física.

Cabe assinalar que a escola tem Serviços Especializados de Apoio à Educação, composta por três elementos, a unidade de Educação Telemática, Rede de Apoio e Gabinete de Apoio ao Estudante. A cargo destas unidades estão os planos de recuperação para alunos que fiquem retidos. Existem ainda catorze professores de Ensino Especial, com gabinetes de apoio pedagógico individualizado.

Na escola, tanto o número de professores como o número de alunos, é bastante extenso, razão pela qual foi submetida a obras de amplificação.

Os alunos desta escola são na sua maioria de classe média, vivem na zona circundante, caracterizada como uma zona predominantemente residencial mas com alguns serviços públicos e privados.

A Escola Secundária Josefa de Óbidos está situada no bairro de Campo de Ourique, na zona oeste da cidade de Lisboa. Frequentam diariamente esta escola oitocentos e cinquenta e nove alunos, repartidos por vinte e cinco turmas do terceiro ciclo e secundária, trezentos e sessenta frequentam o terceiro ciclo, divididos por quinze turmas: seis de 7.ºano, num total de cento e cinquenta e oito alunos; quatro de 8.ºano, com cem alunos; e quatro turmas de 9.º ano com cento e dois alunos, para além dos sessenta alunos que fazem parte dos Cursos de Práticas Administrativas, de Assistente

Infantil e de Assistente Comercial, com equivalência ao 9.º ano de escolaridade, sendo estes cursos exercidos em regime pós-laboral.

As turmas de ensino secundário são dez, três delas de 10.º ano, com cerca de vinte alunos cada, a frequentar os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. O 11.º ano está composto por três turmas, divididas pelos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades e Técnico Profissional de Vendas. O 12.º ano está composto por quatro turmas, que se dividem pelos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Técnico Profissional de Vendas e Turismo.

No entanto, também fazem parte deste agrupamento, trezentos e sessenta e sete alunos do segundo ciclo, composto por quinze turmas, oito do 5.º ano, com duzentos e quatro alunos e sete turmas do 6.º ano com cento e setenta e três alunos.

Relativamente ao número de alunos que estudam espanhol, perfazem um total de trezentos e cinquenta e sete alunos, distribuídos por dezassete turmas, com uma média de vinte alunos cada, sendo seis turmas de 7.º ano, quatro de 8.º e três turmas do 9.º ano do ensino básico. As turmas de ensino secundário são quatro, duas de 10.º ano e outras duas do 11.º ano. As turmas de 10.º estão no nível um e quatro e as turmas do 11.º estão no nível quatro e cinco.

No que concerne ao ensino do espanhol, a Escola Secundária Josefa de Óbidos foi uma das primeiras a implementá-lo em Lisboa, onde é ensinado desde há 15 anos.

Em relação aos professores, estes são cento e quinze, pertencendo oitenta e um ao quadro da escola e existindo trinta e quatro contratados. Na escola existem três professores de espanhol mas só um deles pertence ao quadro da escola.

No que diz respeito aos projetos de escola, desenvolveu-se o «Programa Escolar de *Internet*», que levou à criação de uma rede para o desenvolvimento da temática «Ciência, Tecnologia e Sociedade», que contou com o apoio da Fundação para a Ciência Nacional apoiado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia.

Para além deste projeto, a escola tem um jornal criado pelos alunos da escola, disponível na página da «*Internet*», um concurso mensal que convida todos os alunos a

participar nos desafios apresentados pelos professores, impulsionando assim o espírito inovador, ajudando a estimular a criatividade e a interação entre alunos e professores.

Relativamente às atividades escolares, presentes no «Plano Anual de Atividades de Espanhol», estas dividem-se por atividades lúdicas, dramatizações, visitas de estudo, atividades ao ar livre, atividades obrigatórias relacionadas com a execução de exercícios de compreensão e produção oral e escrita, com exercícios de reflexão sobre a cultura espanhola e a variedade cultural linguística existente em Espanha, com exercícios de leitura e interpretação de diversos textos, com a resolução de fichas gramaticais e de vocabulário, com audição de canções espanholas e atividades extracurriculares e de apoio escolar relacionadas com os temas das unidades didáticas.

Caracterização dos Alunos

Os questionários (Anexos I e II), construídos de acordo com o trabalho de García-Romeu (2006), entregues aos alunos foram elaborados com o objetivo de conhecer o perfil biográfico dos mesmos, as suas preferências e necessidades no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso do espanhol e o uso dos jogos na sala de aula. Num primeiro momento traçou-se esse mesmo perfil, num segundo momento as suas necessidades de comunicação, experiências anteriores de aprendizagem de LE, análise de preferências pessoais relativamente às atividades de língua, tendo em conta os modos de trabalho e as atividades preferidas, e num terceiro momento as vantagens e desvantagens de usar os jogos, identificar o tipo de jogadores assim como os jogos preferidos.

Perfil Biográfico

Este grupo, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, perfazendo uma média de 15,8 anos, constituído, na sua maioria, por raparigas (78%), destacou a navegação por internet (39%), os jogos de computador (33%), as saídas com os amigos (28%) e o desporto (11%) como os seus maiores interesses e formas de ocupação do tempo livre.

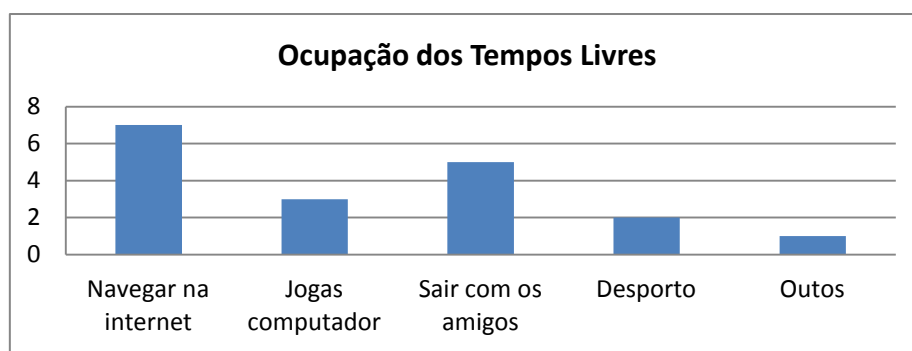


Figura 1 – Resposta à pergunta sobre a ocupação dos tempos livres. (Anexo II)

A grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa (89%), só dois alunos não nasceram em Portugal (um em Angola e outro no Brasil), sendo portanto o português é a língua materna de todos. Só sete dos dezoito alunos vivem ou com o pai ou com a mãe, deduzindo-se que a maioria vive inserida num meio familiar estável.



Figura 2 – Resposta à pergunta sobre o agregado familiar. (Anexo I)

Relativamente à escolaridade dos pais dos alunos, o inquérito revelou que 55% possui o ensino básico e 60% estão integrados nos quadros das empresas em que trabalham.

No que concerne ao percurso escolar dos alunos, 61% dos alunos nunca ficou retido e relativamente às retenções as mesmas ocorreram maioritariamente no 2.º ciclo. Sublinhe-se ainda que 2 alunos ficaram retidos no 10.º ano (ano que frequentam) aparentemente por terem escolhido o agrupamento errado, tendo um deles já ficado retido no 8.º ano; outros dois alunos ficaram retidos no 5.º ano, tendo um deles voltado a ficar retido no 6.º ano e o outro, para além de uma primeira retenção no 2.º ano, voltou a ficar retido no 7.º ano.

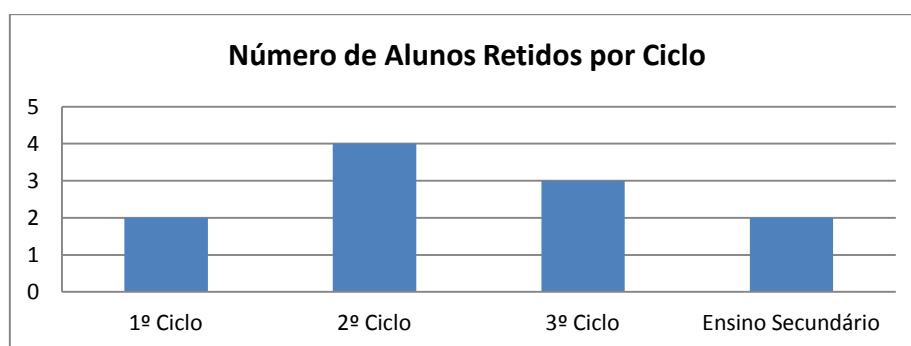


Figura 3 – Resposta à pergunta sobre o número de retenções por ciclo. (Anexo I)

Relativamente aos seus hábitos de trabalho, em casa, onde todos possuem computador com ligação à internet, a grande maioria estuda sozinho. Quando estudam na escola, cerca de 50% estuda em grupo. Tanto em casa como na escola, o mesmo realiza-se sem apoio.

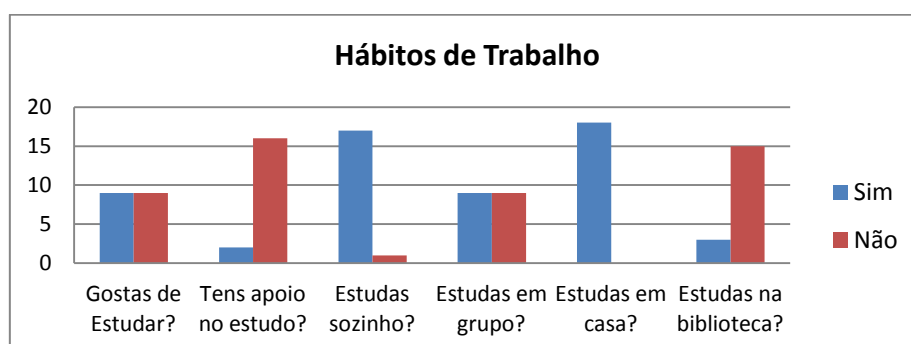


Figura 4 – Respostas à pergunta sobre os hábitos de trabalho dos alunos. (Anexo I)

Relativamente às disciplinas preferidas, os alunos, por coincidência ou não, referiram o espanhol e a história. Quanto àquelas em que sentem mais dificuldades, apresentaram o inglês e a matemática.

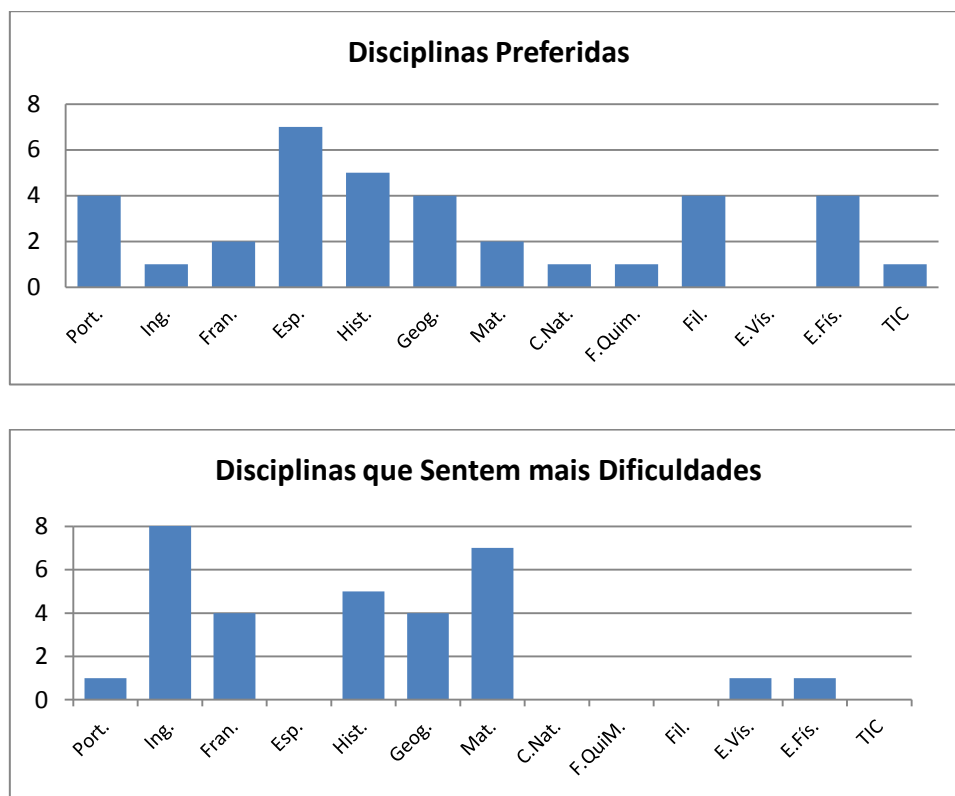


Figura 5 – Respostas às perguntas sobre as preferências e dificuldades relativamente às disciplinas

Quanto à origem das suas dificuldades de aprendizagem, 50% referem problemas na compreensão e falta de bases, referindo ainda 44% a falta de interesse.

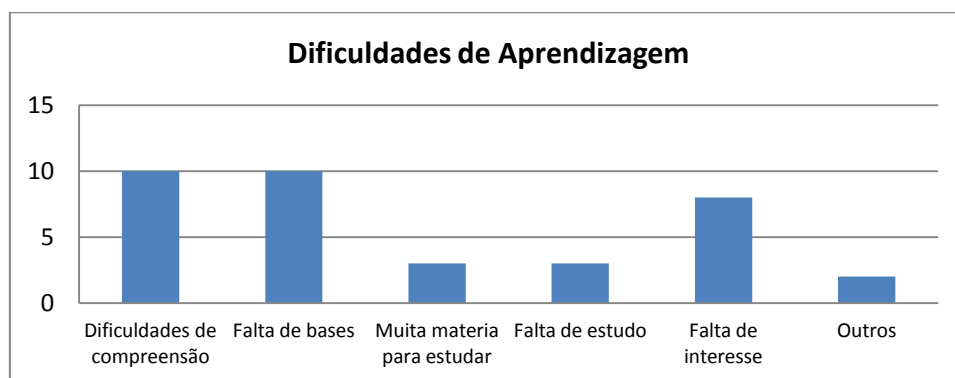


Figura 6 – Resposta à pergunta sobre as dificuldades de aprendizagem. (Anexo I)

Quando questionados sobre o que esperam aprender nas aulas de espanhol, os mesmos acreditam vir a saber falar sobre eles, entender direções, realizar ações quotidianas, escrever cartas e *e-mails*.

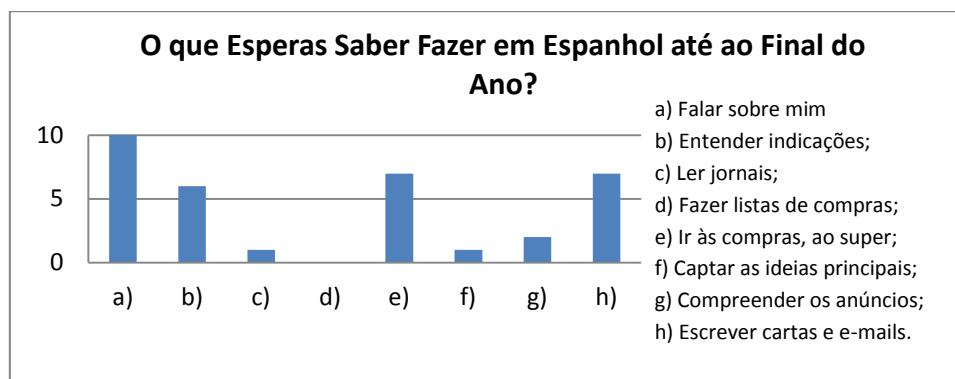


Figura 7 – Resposta à pergunta sobre as expetativas dos alunos relativamente à aprendizagem do espanhol

Em relação ao contacto com o mundo hispânico, nenhum aluno respondeu afirmativamente, mas oito deles referiram já ter visitado algum país hispânico, tendo um deles aproveitado para aprender espanhol.

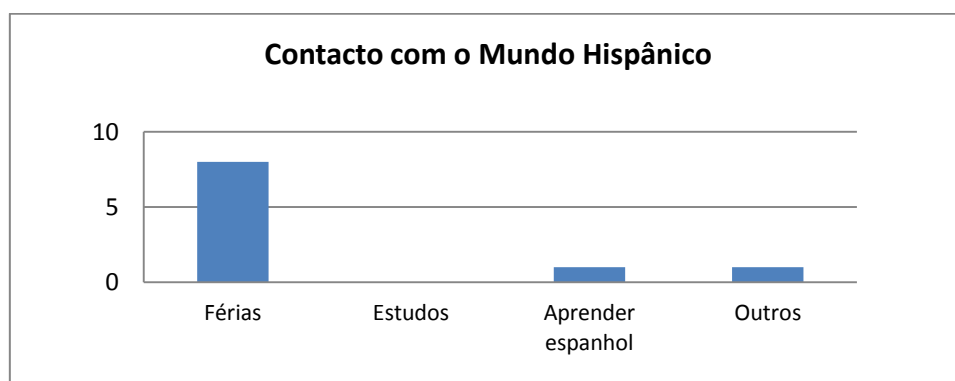


Figura 8 – Resposta à pergunta sobre a razão pela qual já tiveram contato com um país hispânico. (Anexo I)

Em relação ao conhecimento de outras línguas estrangeiras, há que destacar que 100% dos alunos fala, pelo menos, outra língua estrangeira. Dos dezoito alunos inquiridos, dezassete estudaram inglês e francês e um inglês e alemão. Relativamente ao inglês e no que diz respeito às competências da compreensão escrita e oral, 78% e 50% dos alunos, respetivamente, posicionam-se no nível B1.1. Em relação à expressão oral e escrita,

56% posiciona-se no nível A2.2 e A2.1, respetivamente. Quanto ao francês, 44% dos alunos posiciona-se no nível A1.2 quer na competência da compreensão oral como da expressão escrita. No que concerne à expressão oral e escrita 59% dos alunos posiciona-se no nível A1.2 e 44% no A1.2, respetivamente. A análise do único aluno que estudou alemão revelou que o mesmo se posiciona em quase todas as competências no nível A1.2, exceto na compreensão escrita, onde se enquadra no nível A2.1. Tendo em conta os desempenhos esperados no percurso do 3.º ciclo de escolaridade no contexto da Língua Estrangeira II, podemos concluir que segundo a autoavaliação dos alunos, os mesmos não atingiram na sua maioria os objetivos mínimos esperados: B1.1, para o inglês, A2.2 para o francês e alemão.

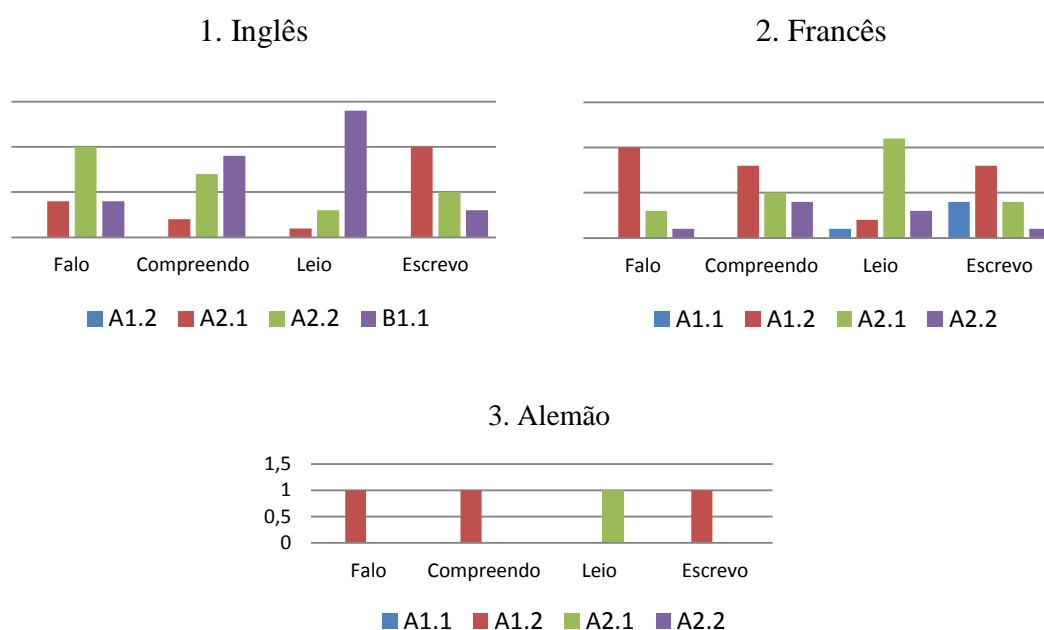


Figura 9 – Resposta à pergunta sobre os Níveis Comuns de Referência (QECR).
(Anexo II)

Os dados anteriormente apresentados demonstram no entanto que estamos perante um grupo cujo perfil é marcadamente plurilingue e pluricultural. Assim, podemos destacar alguns dos elementos que o identificam como um grupo homogéneo.

Necessidades de Comunicação

Análise da Motivação

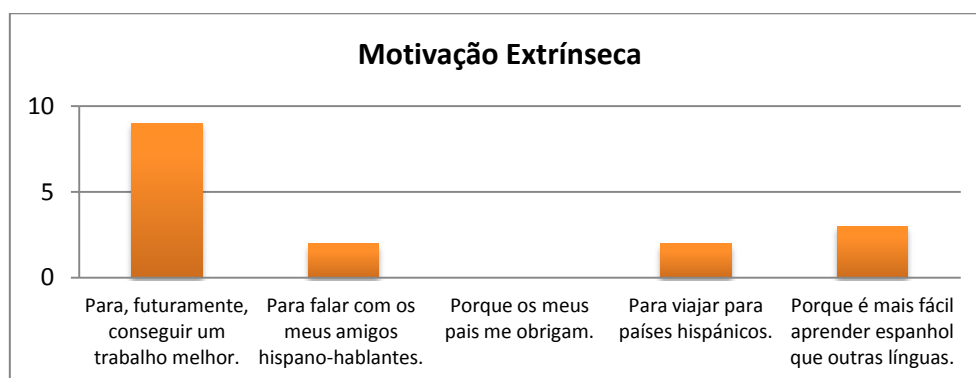


Figura 10 – Resposta à pergunta sobre o porquê de estudar espanhol. (Anexo I)

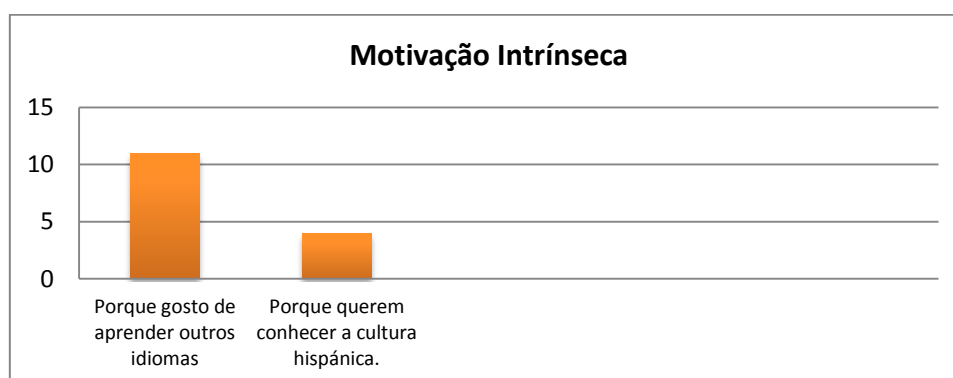


Figura 11 – Resposta à pergunta sobre o porquê de estudar espanhol. (Anexo I)

Se analisarmos os dois tipos de motivação, verificamos como, em relação à motivação extrínseca, 11% estuda espanhol para viajar para países hispânicos e 50% para conseguir um trabalho melhor e 17% porque é mais fácil aprender espanhol que outras línguas. É importante referir, pelo seu potencial motivador que 11% dos alunos estuda espanhol para falar com os amigos espanhóis. Relativamente à motivação intrínseca, 61% quer aprender espanhol porque gosta de aprender idiomas (61%) e porque querem conhecer melhor a cultura hispânica (22%).

A partir dos resultados da análise sobre a motivação podemos concluir que a mesma desempenha um papel fundamental, no que concerne a aprendizagem, pelo seu potencial para unir os diferentes grupos e promover a empatia e sinergia no processo de ensino-aprendizagem.

Experiências Anteriores de Aprendizagem de LE

Todos os alunos aprenderam duas línguas estrangeiras, na sua maioria inglês e francês e conhecer os fatores que os podem ter afetado positiva ou negativamente é de suma importância. Para tal, baseei-me nos resultados recolhidos no teste de necessidades realizado no início do ano letivo pela professora cooperante (Anexo II) e chegamos às seguintes conclusões.

Em relação ao que mais gostaram de fazer, em anos anteriores na aula de língua estrangeira, 33% refere as atividades que envolviam debate sobre temas de cultura, 39% a realização de trabalhos de projeto e 17% simular situações relacionadas com a vida real, tendo os restantes 11% referido outras atividades. No que diz respeito às atividades que menos gostavam, aparece destacado em primeiro lugar com 50%, as atividades relacionadas com a aprendizagem da gramática e 33% as “aulas tradicionais”, tendo os restantes 17% apresentado outras.

Análise das Necessidades Comunicativas

Potencial Uso do Espanhol

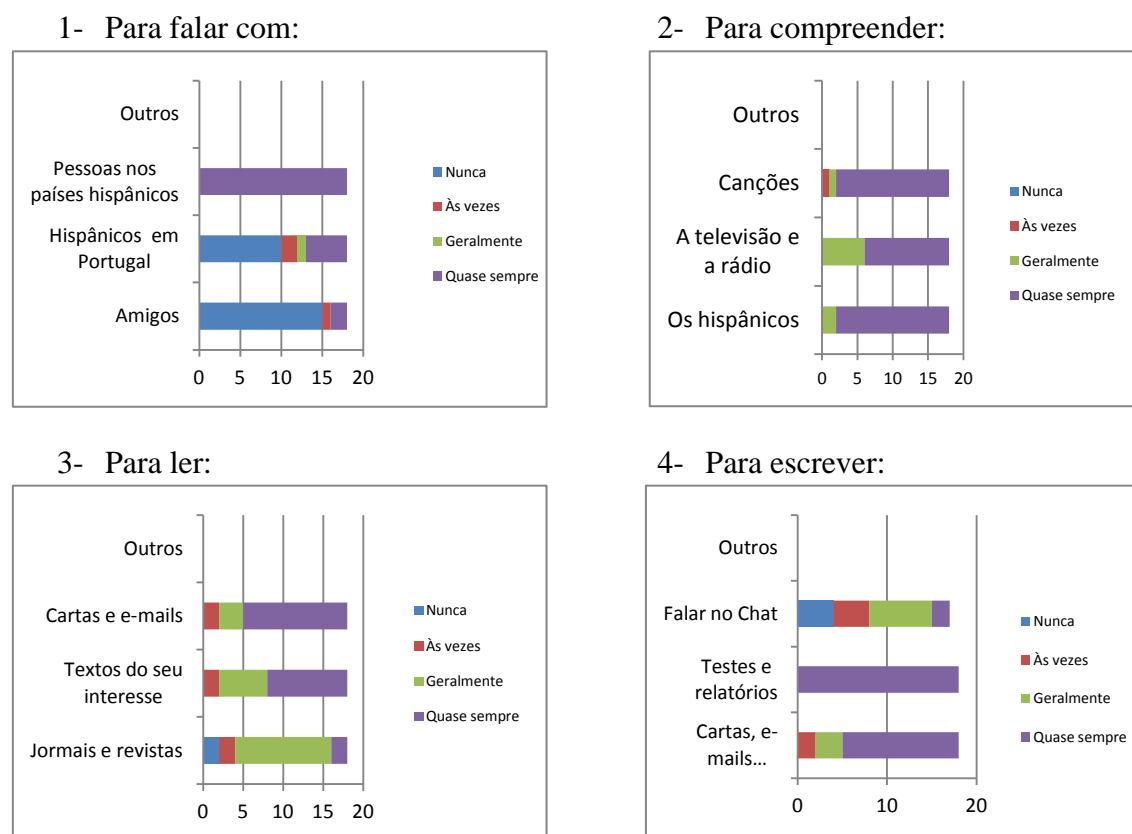


Figura 12 – Resposta à pergunta sobre o porquê de os alunos usarem o espanhol.

(Anexo II)

A partir da análise dos gráficos podemos verificar que 100% pretende usar o espanhol para falar com os locais aquando da sua estadia num país hispânico e 89% para os compreender. São poucos os alunos, 33%, que afirmam que usarão o espanhol para falar com amigos hispânicos em Portugal, explicado talvez pela fraca presença de alunos hispânicos no nosso país, para além de muitos considerarem que a semelhança entre as duas línguas não justifica falarem espanhol. Em relação à compreensão oral, 94% revela o seu interesse para com a compreensão das canções. Relativamente à compreensão escrita, 89% pretende usá-la para a leitura de cartas e *e-mails* e de textos do seu interesse. A expressão escrita será utilizada pela totalidade dos alunos para redigir testes

e 89% para a redação de cartas e e-mails, tendo dez deles sublinhado a palavra *e-mail*, evidenciando por tanto que a sua resposta não se enquadrava na opção da redação de cartas, tendência de uma geração informatizada que não redige, ou quase não redige cartas.

Podemos concluir que os alunos analisados pretendem utilizar o espanhol maioritariamente para comunicar, uma vez que é sobre as atividades de comunicação que recai maior parte das suas preferências: falar com os locais aquando da sua estadia num país hispânico e compreendê-los, trocar correspondência, ler e escrever cartas ou e-mails, não esquecendo claro os que afirmam pretender usá-lo para conversações de chat.

Análise das Preferências Pessoais Relativamente às Atividades de Língua

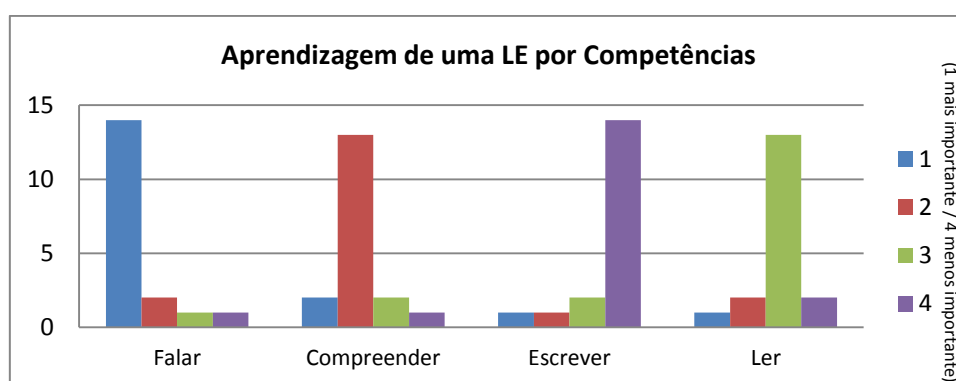


Figura 13 – Resposta à pergunta sobre o que é mais importante na aprendizagem de uma LE (Anexo II)

Uma vez mais podemos verificar que os interesses dos alunos estão na comunicação oral (falar e compreender). Cerca de 78% dos alunos prefere, em primeiro lugar, as atividades de expressão oral e 11% em segundo lugar. No que concerne as atividades de compreensão oral, 11% expressaram a sua preferência pela mesma, contra 72% que a colocaram em 2.º lugar das suas preferências. Em terceiro lugar aparece a compreensão escrita com 78%. A expressão escrita por sua vez ocupa o terceiro lugar para 11% e o quarto para 78%.

Necessidades de Aprendizagem: Preferências

Modalidades de Processamento de Informação

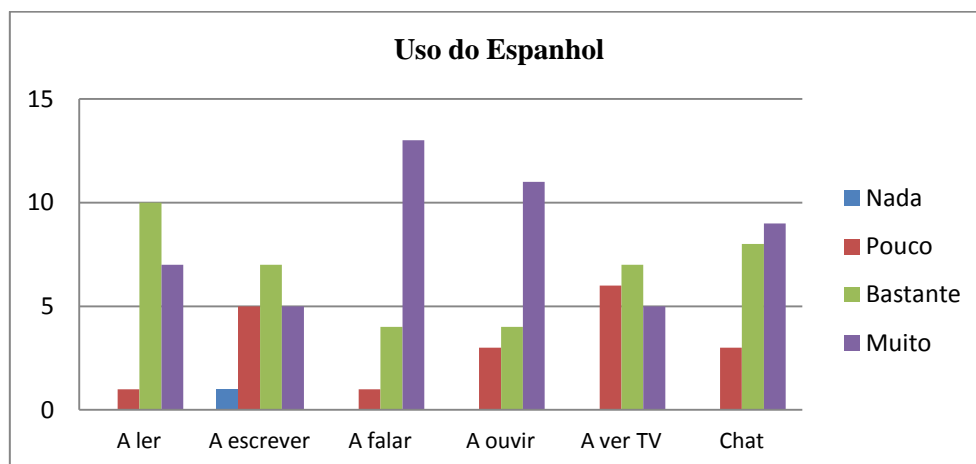


Figura 14 – Resposta à pergunta sobre o uso do espanhol. (Anexo II)

Há uma clara preferência pelas atividades de expressão e compreensão/interação oral, mais de 50% parece processar a informação pela via auditiva. Em segundo lugar, aparece a visão como forma de processamento da informação, 56% a ler e 39% a ver televisão. E, em último lugar, a modalidade cinestésica, para aqueles alunos que gostam de aprender a escrever no papel ou no computador (*chat*), pelos movimentos ou posturas relacionados com a mesma.

Atividades Preferidas em Aula

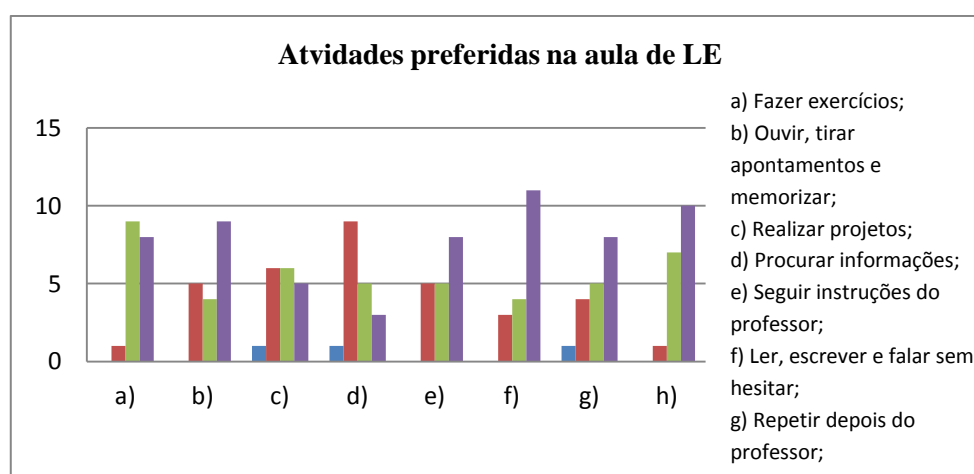


Figura 15 – Resposta à pergunta sobre a preferência dos alunos relativamente às atividades implementadas em sala de aula. (Anexo I)

Em aula os alunos preferem fazer atividades que envolvam a comunicação (61%), revelando alguma preocupação para com a fluência. Em segundo lugar, praticar a língua (56%), em terceiro lugar ouvir, tirar apontamentos e memorizar (50%) e repetir depois do professor (44%). A atividade menos apreciada pelos alunos parece ser a procura de informação (17%). A partir da análise dos dados podemos concluir que a maioria dos alunos opta pelas atividades mais ligadas a métodos de aprendizagem comunicativas, uma vez que a procura e realização de tarefas ocupam os últimos lugares nas suas preferências.

Dentro da abordagem comunicativa parece importante conhecer as preferências dos alunos no que concerne às atividades de expressão oral. A grande maioria considera que a expressão oral melhora com exercícios de pronúncia (61%), com a aprendizagem de canções (44%) e com a realização de apresentações orais (39%). Uma vez mais os alunos parecem afastar-se dos objetivos da abordagem comunicativa, preparar os alunos para uma comunicação efetiva com pessoas que se comunicam na língua estrangeira que estão a usar, uma vez que a prática da pronúncia é por eles considerado o mais importante no que concerne à expressão oral.

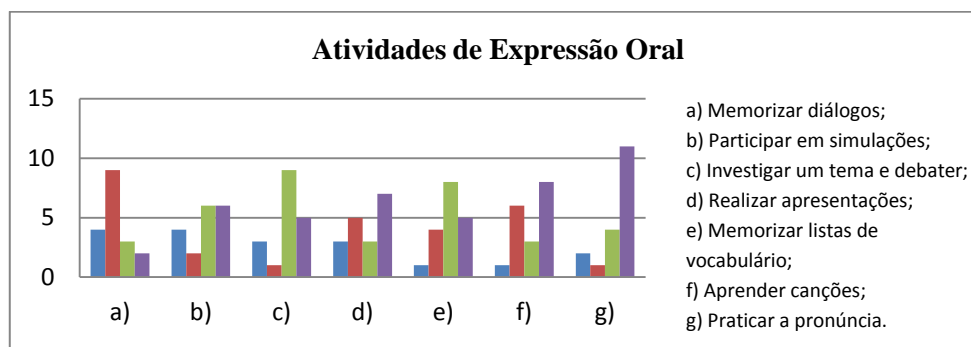


Figura 16 – Resposta à pergunta sobre as preferências dos alunos no que concerne à expressão oral (Anexo I)

Estratégias de Aprendizagem

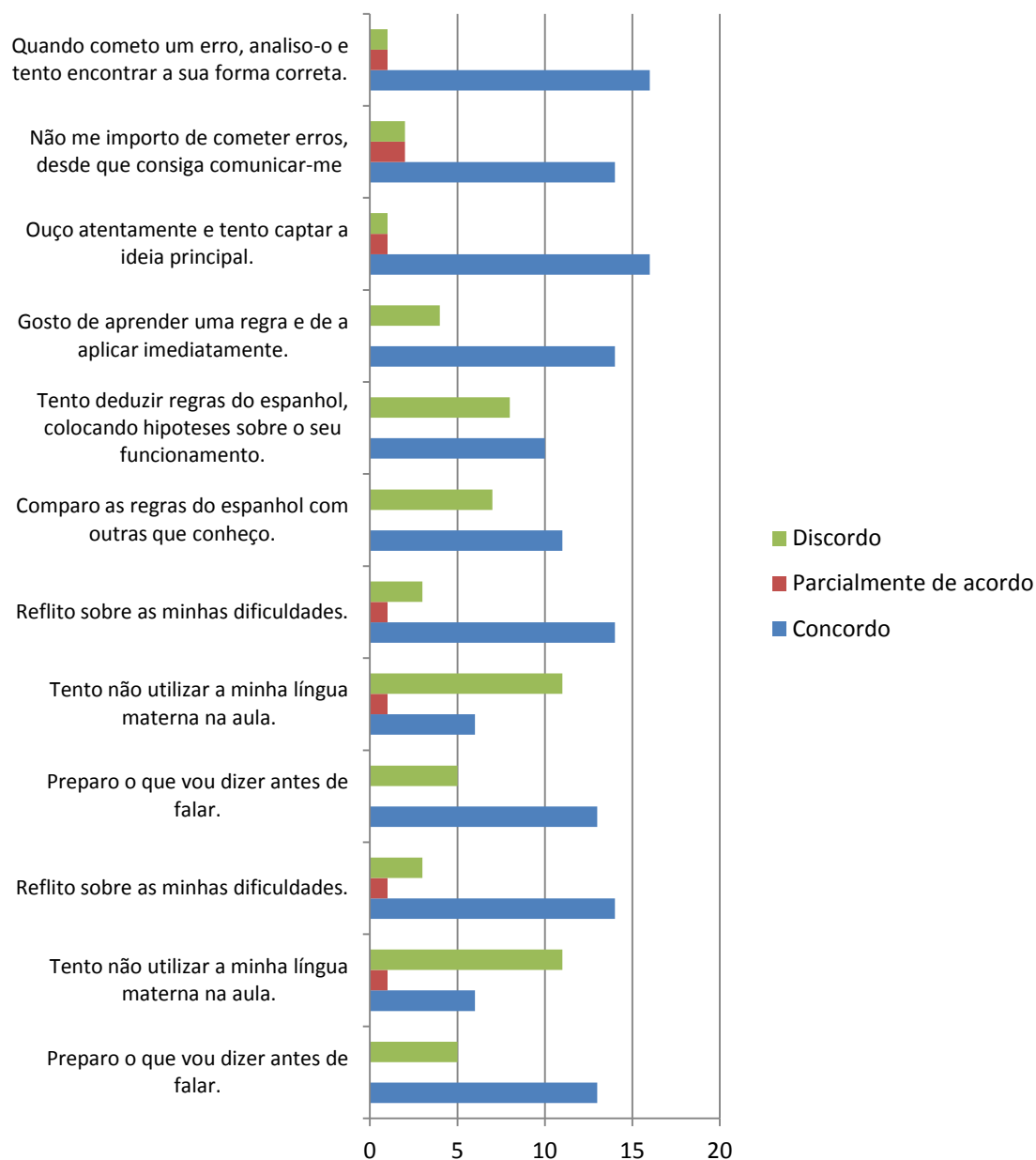


Figura 17 – Resposta à pergunta sobre as estratégias de aprendizagem (Anexo I)

Quanto às estratégias de aprendizagem, a mais valorizada pelos alunos (89%) é analisar os erros para descobrir a forma correta e ouvir atentamente para captar a ideia principal de um texto. Trata-se de um grupo que privilegia claramente a compreensão oral e a correção gramatical. Em relação à aprendizagem da gramática, aprender uma regra e a sua aplicação imediata é a quinta estratégia escolhida pelos alunos (78%), ocupando a tentativa de deduzir regras do espanhol a partir da formulação de hipóteses sobre as mesmas o nono lugar (55%) e a comparação de regras do espanhol com as de outras línguas que conheçam o oitavo lugar (61%).

Relativamente à aquisição de léxico, a estratégia mais referida pelos alunos, sexta no geral, é tentar adivinhar o significado das palavras que não entendem pelo contexto (72%) e no décimo, escrever a palavra num papel para procurar o seu significado mais tarde (44%).

No que diz respeito à compreensão e expressão oral temos, como dito anteriormente, em segundo lugar, a estratégia de ouvir atentamente para captar a ideia principal de um texto, ocupando a estratégia que privilegia a comunicação comunicativa sobre a correção dos erros, o primeiro lugar (89%). A estratégia da expressão oral onde se planifica o que se vai dizer representa 72% das preferências dos alunos e a fraca importância dada à compreensão de todas as palavras de um texto 100%, ocupam o sétimo e décimo segundos lugares nas preferências dos alunos.

O hábito de evitar o uso da língua materna na sala de aula ocupa preocupantemente um oitavo lugar nas suas preferências, o que revela que a atitude dos alunos para com a aprendizagem da língua assim como a sua motivação não são os mais positivos, apenas 6 dos 18 inquiridos, contra 12 reconhecem o valor de usar a LE na sala de aula.

A partir da análise do uso de estratégias relacionadas com a reflexão e a análise sobre as suas dificuldades na aprendizagem do espanhol, observamos que 78% reconhece a importância da mesma, ocupando o quarto lugar nas suas preferências, revelando 56% que tentam deduzir regras do espanhol formando hipóteses sobre o mesmo, negando 61% comparar as regras do espanhol com as de outras línguas que conhecem.

Modalidades de Trabalho Preferidas:

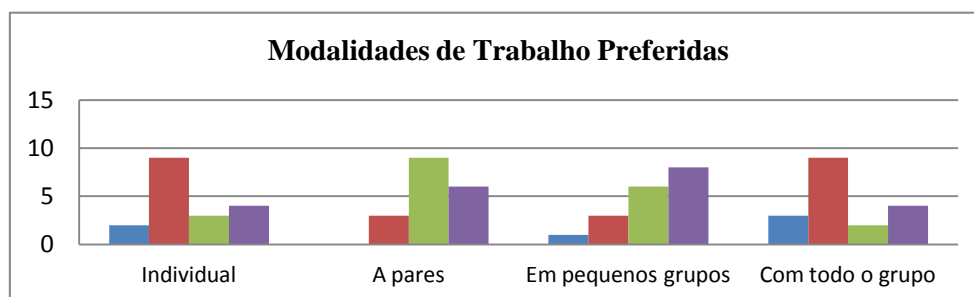


Figura 18 – Resposta à pergunta sobre as modalidades de trabalho preferidas. (Anexo I)

A preferência da maioria dos alunos recai sobre os trabalhos em pequenos grupos, 44% e a pares 33%. A fraca preferência pelas modalidades de trabalho individual, com o professor ou em grande grupo, parecem indiciar que estamos na presença de um grupo ideal para a prática do trabalho cooperativo. Aliás, 50% dos inquiridos afirmou inclusive preferir estudar em grupo.

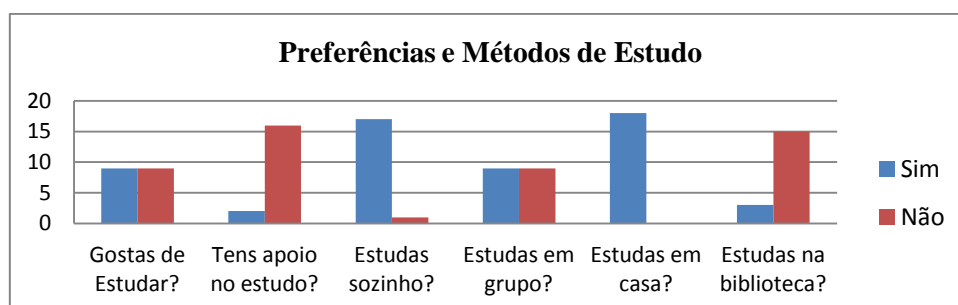


Figura 19 – Resposta à pergunta sobre as preferências e métodos de estudo. (Anexo I)

Fatores Afetivos

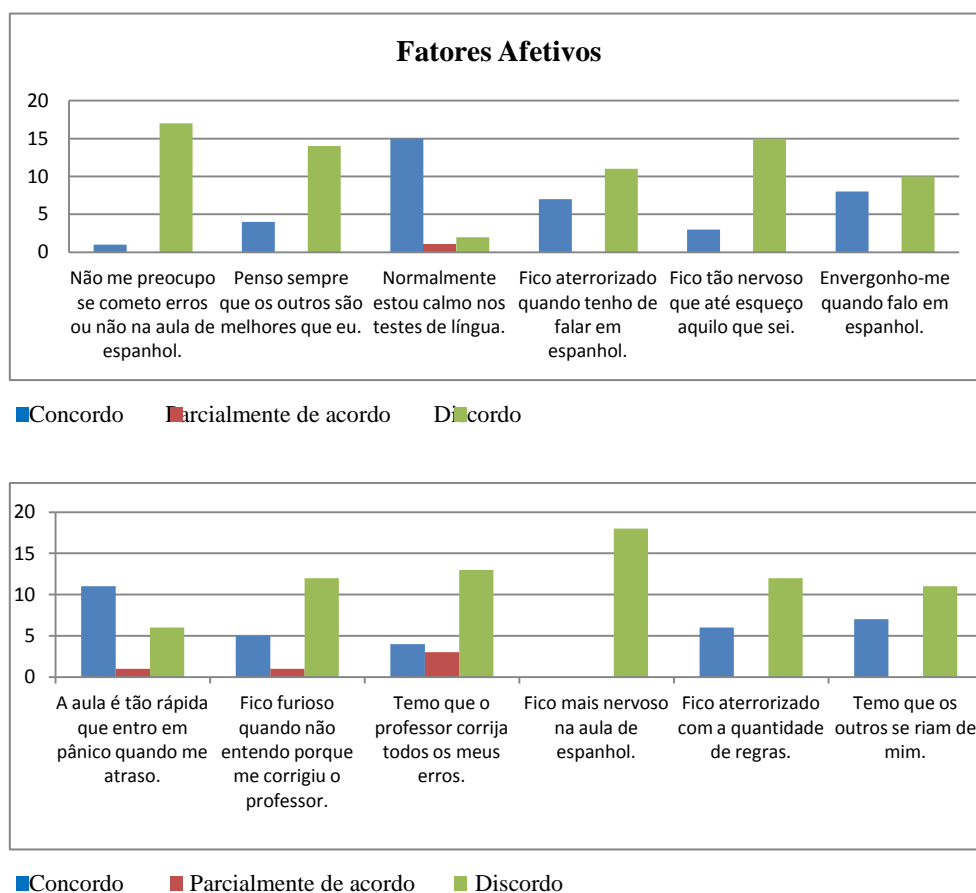


Figura 20 – Resposta à pergunta sobre o modo de aprender uma LE (Anexo I)

Relativamente aos níveis de ansiedade que em tanto influencia a produtividade dos alunos, 100% dos inquiridos afirma não se sentir mais nervoso na aula de espanhol que noutras. Quanto à preocupação dos mesmos em relação à produção de erros na aula de espanhol, 97% afirma preocupar-se quando erra na aula no desejo de cometer o menor número de erros possível.

No que diz respeito aos medos e preocupações dos alunos, apenas 16% afirmam ficar tão nervosos que até se esquecem daquilo que sabem. O medo de que os outros se riam deles quando falam em espanhol (38%) é maior que o serem corrigidos a toda a hora pelo professor 22%. Isto pode explicar o porquê de 44% afirmarem envergonhar-se

quando fala espanhol. Mais preocupante que tudo isto são os 22% de alunos cuja autoestima é tão baixa que pensa que os outros são sempre melhores que eles. Cerca de 33% dos inquiridos revela ainda não gostar de ser corrigido sem perceber porquê.

O Uso dos Jogos na Sala de Aula

Em relação ao uso dos jogos na sala de aula, os alunos consideram-nos uma mais-valia, destacando, em particular, a sua utilidade para rever temas, memorizar determinados conteúdos e a sua adaptação aos estilos de aprendizagem dos alunos.

a)	São divertidos e pedagógicos.
b)	Dão mais vida, cor, novas sensações à aula
c)	Os jogos ajudam a “esquecer” o trabalho que se tem com a língua
d)	O incentivo de um prémio ou o reconhecimento dado ao vencedor motiva.
e)	Servem para rever temas que já trabalhámos.
f)	Os jogos são bons para trabalhar os erros fossilizados.
g)	Os jogos apelam a estratégias de memorização visual, de movimento e auditivas.
h)	Os jogos apelam aos estilos de aprendizagem dos alunos.
i)	O trabalho em grupos aproxima os alunos e coloca-os em situação de negociação.
j)	São um desafio pessoal.
k)	Promovem a autonomia e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.
l)	Geram situações reais de necessidade de obter informação e de negociação.

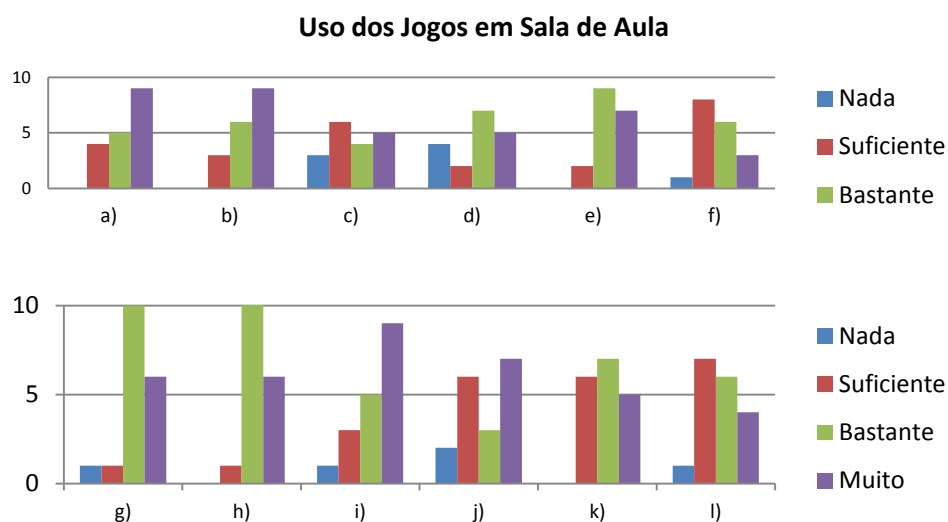


Figura 21 – Resposta à Pergunta sobre as Vantagens de Usar Jogos em Sala de Aula
(Anexo I)

As desvantagens dos jogos segundo os inquiridos prendem-se com o facto de alguns os poderem ver como uma perda de tempo e geradores de conflitos dentro dos grupos. Apenas 11% dos inquiridos consideram o jogo uma brincadeira ou uma fonte de *stress* causada pela pressão de ganhar.

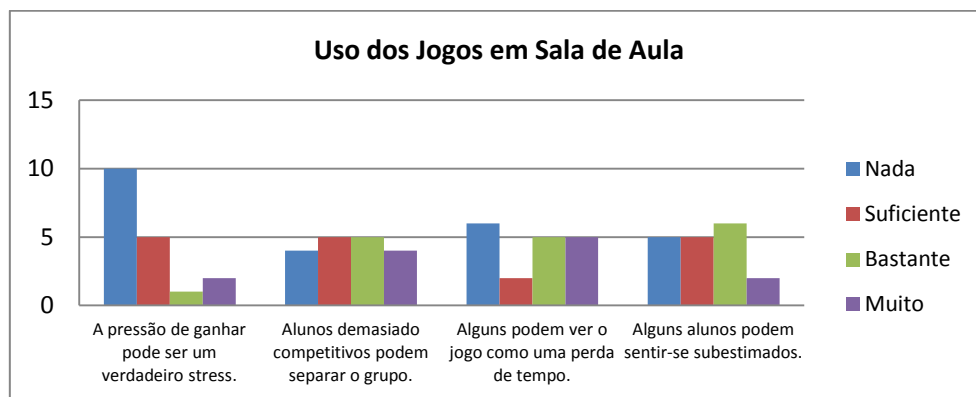


Figura 22 – Resposta à Pergunta sobre as Desvantagens de Usar Jogos em Sala de Aula

Como dito anteriormente, estamos na presença de um grupo ideal para a prática do trabalho cooperativo, pelo que os jogos colaborativos lideram as suas preferências, principalmente os de tabuleiro ou os que impliquem descoberta ou dramatização.

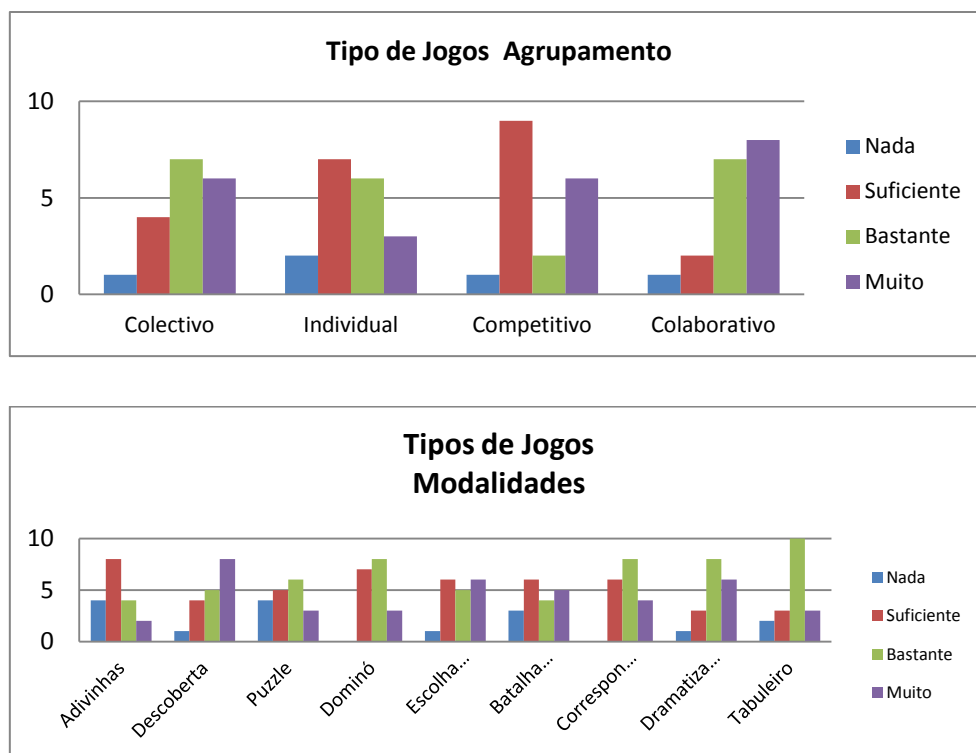


Figura 23 – Resposta à pergunta sobre as preferências dos alunos em relação à tipologia de jogos

Unidade Didática

Metodologia de Planificação

A abordagem por tarefas é uma das mais recentes metodologias de ensino dentro do paradigma comunicativo. A mesma obedece a determinados processos e considera a *língua* como um instrumento de comunicação complexo, obrigando a um conhecimento profundo da mesma, de modo a garantir uma competência comunicativa dos alunos em toda a extensão do conceito (linguístico, discursivo, sociocultural e estratégico).

Lázaro (1999: 115) apresenta-nos uma definição de tarefa apresentada por Estaire e Zanón, onde a mesma deve ser:

- a) representativa de processos de comunicação da vida real;
- b) reconhecível como unidade de atividade na aula;
- c) dirigida intencionalmente para a aprendizagem de línguas;
- d) desenhada com um objetivo, estrutura e sequência de trabalho;
- e) orientada para a consecução de um objetivo de manipulação de informação/significados.(Tradução da autora).

Estas tarefas, identificadas como unidades temáticas, estão previstas para o ensino do espanhol como língua estrangeira, onde se concebe uma projeto/tarefa que deverá ocorrer dentro de um determinado contexto, onde os alunos irão usar a língua. Segundo Zanón (1990, 1999), não basta saber os conteúdos, é necessário saber usá-los comunicativamente.

É necessário decompor este projeto em diferentes tarefas a realizar ao longo de uma unidade. A estas tarefas é atribuído um objetivo extralinguístico (fazer uma entrevista, uma pesquisa, por exemplo), e este objetivo orienta os objetivos comunicativos a seguir, assim como as estratégias. Ou seja, cumprem duas condições fundamentais das tarefas: a criação do contexto em que se produzirá o uso da língua; e a designação de uma meta

a alcançar e que proporcionará os objetivos comunicativos que, por sua vez, gerarão as respectivas estratégias (Peris, 2001).

Por sua vez, as tarefas propostas na unidade didática realizada com recurso aos jogos contêm os traços que Peris (1999) atribui ao conceito de tarefa: promovem a comunicação entre os alunos, finalizam com a obtenção de um resultado e é preciso realizá-las em cooperação.

As tarefas propostas nesta unidade são os principais pilares da planificação, à volta dos quais se articulam os objetivos, os conteúdos e as atividades, tal como explica Fernández (2001: 152):

A tarefa, na abordagem metodológica em questão, é também uma atividade específica, a ser realizada em sala de aula ou a partir da sala de aula e que se torna no foco da programação educativa de uma unidade. A partir "dessa tarefa" escolhida programam-se os objetivos, os conteúdos, as atividades e a avaliação. A perspectiva comunicativa na aprendizagem de uma língua estrangeira, pretende que essas tarefas sejam tão próximas quanto possível da realidade e dos interesses dos alunos, não só porque assim a motivação é maior, mas também porque se responde melhor às suas necessidades comunicativas. (Tradução da autora)

As tarefas comunicativas são unidades de trabalho realizadas na aula, através das quais os alunos aplicam e praticam a compreensão, a manipulação e a produção de textos, e a interação na língua estrangeira. Todas as tarefas realizadas em aula devem ser motivadoras, interessantes, desafiadoras e significativas, no contexto real do aluno. Deverá também estimular a aprendizagem autónoma e promover estratégias de superação na comunicação (falar, ler, escrever e ouvir).

Para elaborar una unidade didática por tarefas existem muitos modelos, mas a proposta por Zanón (1999: 117), pareceu-nos a mais apropriada:

1. Seleccionar um tema ou foco de interesse que vá ao encontro dos interesses dos alunos, das suas experiências, do seu nível de língua;
2. Planificar uma tarefa final e as tarefas intermédias para a execução da tarefa final;
3. Estabelecer os objetivos da unidade;
4. Determinar os conteúdos necessários para a realização da tarefa final;

5. Planificar a unidade mediante tarefas comunicativas;
6. Planificar os instrumentos e os processos para avaliar os objetivos, as atividades e o produto final. (Tradução da autora)

Ao elaborar uma unidade didática não devemos esquecer as necessidades e interesses dos alunos (tarefas, objetivos e situações); devemos articular as atividades de forma lógica e racional de modo a facilitar o processo de aprendizagem da LE; devemos promover a prática integrada das diferentes competências; proporcionar situações de comunicação autênticas, recorrendo a material adequado, fidedigno e interessante. Devemos ainda possibilitar e fomentar o progresso dos alunos e ser conscientes e rigorosos, não esquecendo nunca que o aluno se deve responsabilizar pelo sucesso da sua aprendizagem, onde o professor não é mais do que um meio para atingir um fim (Fernández, 2003).

É importante não esquecer a avaliação. Esta seguirá o defendido por Fernández (2001) no que diz respeito à avaliação por tarefas, onde a avaliação e a auto-avaliação dentro de um projeto é obviamente contínua e é também final. O que se avalia é a realização da tarefa final; a execução das tarefas intermédias; o que se aprendeu a fazer com a língua (objetivos comunicativos); as palavras, formas novas (conteúdos linguísticos); o que se sabe em relação a determinados conteúdos socioculturais, como se aprendeu (componente estratégico); o uso da LE, os aspetos que se podem melhorar no processo e nos resultados.

Porém, e apesar das muitas vantagens que reconhecemos na aplicação dos jogos na aula de E/LE, não podemos esquecer as desvantagens que os mesmos apresentam, principalmente no que concerne a sua aplicação na avaliação da tarefa final. Segundo Silva (2003: 9)

Entre as dificuldades em usar o juego como ferramenta de avaliação, e sobretudo de avaliação sumativa, há que considerar sem dúvida o facto de em atividades onde as estratégias pessoais do sujeito — linguísticas e não linguísticas — são determinantes, sendo impossível estabelecer antecipadamente e de uma vez por todas a resposta “correta”. (Tradução da autora)

Por esta razão a tarefa final não contemplou o recurso a qualquer jogo pois apesar de muitas vozes defenderem que os jogos são uma mais-valia para a aprendizagem de uma

LE, podendo-se aplicar em qualquer momento do processo ensino-aprendizagem (Baretta, 2008), existem algumas desvantagens que vão ao encontro do defendido por Silva (2003). Segundo Guastalegnanne, (2009: 4) o uso dos jogos em sala de aula poderão ser uma fonte de *stress*/nervosismo para alguns dos alunos envolvidos. Para além do *stress* gerado por se encontrarem num jogo, alguns alunos são muito competitivos o que pode originar conflitos entre os alunos e inibir outros e participar, existindo ainda o perigo de os alunos considerarem os jogos uma perda de tempo. Os próprios dados dos questionários aplicados aos alunos sobre as desvantagens de usar jogos na sala de aula (ver figura 22) levaram-nos a não recorrer aos mesmos na tarefa final.

A modo de conclusão, podemos afirmar que concordamos com Peris (1999: 51) sobre as vantagens que advêm da implementação das tarefas no ensino das línguas estrangeiras, principalmente, no que diz respeito a ajudar os alunos a ser mais conscientes do seu próprio processo de aprendizagem e, que na prática, podem tomar decisões e participar no mesmo:

A planificação do trabalho de aprendizagem, a definição de objectivos, a seleção de conteúdos e processos, a auto-avaliação, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de comunicação encontram nas tarefas um trampolim muito válido. Consequentemente, poderemos promover a autonomia dos nossos alunos de uma forma mais organizada e eficaz. (Tradução da autora)

Unidade Didática Planificada

Título: *A diario.*

Temas tratados: Rotina diária, horários em Espanha, passatempos, tarefas domésticas e *La siesta*.

Tempo previsto: 450 minutos.

Destinatários: Grupo composto por 18 alunos (10.º ano), entre os 14 e os 19 anos – com uma média de idades de 15,8

Nível de aprendizagem: A1.1

Tarefa final: Construção de uma banda desenhada sobre a rotina diária com recurso ao computador.

Tarefas intermédias:

1. Redação da sua rotina diária, nos dias 23, 25 y 28 de novembro e envio dos mesmos para o e-mail: concha.pidal@hotmailcom;
2. Elaboração de *tarjetas de supervivencia* (cartões de sobrevivência) com os conteúdos funcionais.

Objetivos:

- Desenvolver uma conversa sobre a sua rotina diária, os seus passatempos e tarefas domésticas;
- Ser capaz de se envolver na sua aprendizagem com recurso às TIC;
- Respeitar e valorizar as diferentes formas de ser, pensar e valorizar de outras culturas;
- Planificar toda uma atividade, estabelecendo os objetivos, as finalidades e os recursos para a execução da mesma.

Conteúdos

Funcionais:

- Opinar e formular hipóteses: *creo/pienso/opino que, (a mí) me parece que, en mi opinión, para mí, desde mi punto de vista, a mi modo de ver, según* + indicativo;

- Expressar acordo: *yo también, de acuerdo, desde luego (que sí), a mí también, es verdad/cierto, por supuesto;*
- Expressar desacordo: *yo no, (yo) no lo veo así, eso no es así, a mí no, ¡qué va!, pero ¿qué dices?;*
- Expressar certeza e incerteza: *Estoy totalmente / completamente seguro de que...; Seguro que...; Sé (perfectamente) qué / quién /cuándo/...;(No) es verdad / cierto que...; Está claro / Es evidente que...; Está demostrado que...; No dudo (de) que...*
- Expressar possibilidade: *Posiblemente/ Probablemente...; A lo mejor...; Seguramente...; Seguro que...*
- Valorizar (expressar aborrecimento): *¡Qué rollo! Me aburre, de hartazgo, Estoy harto de + SN/infinitivo*
- Valorizar (expressar desagrado): *Me enfado / me pongo furioso / me pongo de mal humor cuando...*

Sociolinguísticos:

- Registro formal e informal (*tú/usted*);

Lexicais:

- Ações quotidianas
- A hora
- Os passatempos
- As tarefas domésticas

Gramaticais:

- Os verbos regulares, irregulares e reflexivos;
- Os marcadores de discurso;
- Os marcadores de frequência.

Materiais:

- Computador e página de internet onde os alunos constrirão as suas bandas desenhadas;
- Rádio de CD;
- Fichas elaboradas ou adaptadas pela professora;

- Quadro e caneta;
- Computador;
- Projetor;
- Apresentações em *PowerPoint*;
- Jogos elaborados pela professora.

Sessão 1: 23 de novembro de 2011 (135 minutos) (Anexo III)

Sumário:

Introducción al tema “La rutina diaria”.

Constitución de los grupos de trabajo y negociación de la tarea final.

Visionado de un vídeo sobre la rutina diaria.

Una chica como tú y su familia – Concha Pidal y su viaje en barco.

Los verbos reflexivos regulares.

Expresar opinión.

Apresenta-se o tema da unidade que se vai trabalhar e negoceia-se a tarefa final (Anexo IV); expõem-se os elementos de avaliação, o sistema de avaliação, os prazos de entrega dos elementos a avaliar e constituem-se os grupos de trabalho a pares, de acordo com as preferências dos alunos expressas na análise de necessidades.

Posteriormente, dá-se lugar à aplicação da unidade didática programada. Como atividade de pré-visionamento a professora projeta no quadro, com recurso ao programa de quadros digitais, algumas imagens retiradas do vídeo *La Rutina de Eddie*. As mesmas encontram-se desordenadas pelo que se pede a um voluntário que as ordene, com recurso ao programa de exercícios interativos. Depois de ordenada, segundo os critérios do aluno, os restantes percebem que o retratado vai ao encontro do tema da unidade que vamos trabalhar. Seguidamente os alunos visionam o vídeo. Esta atividade tem um triplo objetivo: comprovar se a ordenação do aluno está ou não correta,

contactar com vocabulário novo, que vai surgindo no vídeo, e disponibilizar todo um acervo tecnológico aos alunos.

Num segundo momento e para ativar este vocabulário novo com que contactaram durante o visionamento do vídeo, entrega-se aos alunos a Ficha n.º1¹³, onde devem fazer corresponder as imagens aos verbos apresentados ao longo do vídeo. A correção faz-se, uma vez mais, no quadro digital com recurso ao programa de exercícios interativos. Com este exercício pretende-se testar a capacidade de inferência dos alunos. Dando prioridade à compreensão escrita, o objetivo desta atividade passa pela ativação de léxico e aquisição de novo relacionado com a rotina diária.

Posteriormente apresenta-se-lhes Concha Pidal (*Powerpoint*), uma rapariga da sua idade que embarca numa viagem e que os acompanhará durante as quatro sessões que compõem esta unidade. Aqui trabalhar-se-á uma vez mais a competência da compreensão escrita e o seu objetivo principal é construir um fio condutor que ligue os conteúdos das quatro sessões dedicadas à rotina diária.

Entrega-se-lhes então a Ficha n.º 2 com um *e-mail* enviado por Concha aos seus pais onde conta a sua rotina diária, sendo-lhes dados cerca de 3 minutos para que a leiam. Depois desta primeira leitura, pede-se a um voluntário que o leia para toda a turma, pedindo-se-lhe que reproduza oralmente a rotina diária de Concha. Num segundo momento, e com base no mesmo *e-mail*, os alunos respondem às perguntas da ficha sobre as formas verbais dos verbos reflexivos regulares presentes na mesma. O objetivo deste exercício é levar o aluno a encontrar, autonomamente e através da descoberta, a regra dos verbos reflexivos regulares - *Con los verbos reflexivos - los pronombres van generalmente antes del verbo*. Este exercício corrige-se em grande grupo e posteriormente projeta-se a regra já formalizada.

Tal como no exercício anterior, os alunos só contactam com a 1.ª pessoa do singular e do plural. Para que os mesmos conheçam outras formas verbais (3.ª pessoa do singular e do plural), entrega-se-lhes a Ficha n.º 3 com a rotina diária dos pais de Concha. No final deste exercício os alunos recebem a Ficha n.º4 com a formalização dos verbos

¹³ Todas as fichas de trabalho elaboradas podem ser consultadas no Anexo 21.

reflexivos regulares. Este exercício é fundamental para a sistematização dos verbos reflexivos regulares, trabalhados ao longo das 5 primeiras fichas.

Posteriormente, e com o objetivo de traçar um primeiro diagnóstico das aprendizagens dos alunos relativamente aos verbos reflexivos regulares, dá-se lugar ao jogo de bingo (Anexo V). Com este jogo, que se realizará três vezes, os alunos podem aplicar o aprendido anteriormente, devendo os vencedores conjugar os verbos presentes no seu cartão para que lhes seja atribuído o devido prémio. Todos deverão escrever no verso dos seus cartões as formas marcadas no mesmo. Para além de diagnosticar as aprendizagens dos alunos, a introdução dos jogos na aula pretende aumentar o nível de motivação dos alunos na aprendizagem, uma vez que os alunos defenderam no questionário de necessidades que este é o modo que mais lhes agrada para aprender.

Depois do jogo do bingo volta-se ao *e-mail* escrito por Concha e pede-se aos alunos que leiam o *Pos Data* do mesmo. Com este introduz-se outro membro da família de Concha que é o seu *hermanastro* (meio-irmão), Jason e dá-se lugar ao visionamento da primeira parte de um vídeo com a sua rotina diária. Com este vídeo pretende-se que os alunos se deem conta de que a comunicação vai além do vocabulário, da correção gramatical e da pronúncia, e põem-se em ação todos os seus conhecimentos plurilingues para a compreensão do vídeo que vão visualizar. Esta atividade foi selecionada pelo seu carácter desafiante que exige do aluno concentração e ativação de toda uma bagagem linguística. Depois desta atividade, entrega-se-lhes a Ficha n.º 5 e espera-se que os alunos apliquem os conhecimentos anteriormente adquiridos e realizem a mesma. Durante a execução desta ficha os alunos dar-se-ão conta que alguns dos verbos são verbos de mudança vocálica, mas esse conteúdo só será trabalhado na 2.ª sessão. No final, a ficha corrige-se em grande grupo.

Num segundo momento dá-se aos alunos a Ficha n.º 6 com vários fotogramas do que vai acontecer seguidamente no vídeo. Com esta atividade pretende-se que os alunos expressem as suas opiniões e formulem hipóteses do que vai acontecer. Para isso entrega-se-lhes um pequeno cartão, que servirá de modelo para a execução das chamadas *Tarjetas de Supervivencia* (Ficha n.º 7), com as seguintes expressões: *creo/pienso/opino que (no)*, *(a mí) me parece que (no)*, *en mi opinión*, *para mí, desde mi punto de vista*, *a mi modo de ver*, *según* + indicativo, tendo o cuidado de acrescentar a

forma negativa sem recorrer ao conjuntivo, uma vez que os alunos ainda não contactaram com o mesmo, nem a leção de tal conteúdo está previsto para esta unidade didática. As suas opiniões são registadas no quadro e nos cadernos e, posteriormente, validadas ou não após o visionamento da segunda parte do vídeo. A última atividade desta aula passa por uma revisão do aprendido e avaliação dos jogos usados em aula (Anexo VI¹⁴) e registo do sumário.

Reflexão:

Habitados a este tipo de trabalho por tarefas, os alunos perguntaram quase de imediato qual seria a tarefa final a realizar.

Após a apresentação da tarefa final surgiram muitas dúvidas em relação à construção da banda desenhada com recurso ao programa *online*, o *Toondoo*. Calmamente e sabendo-se por experiência própria que tudo o que está ligado à informática deve ser explicado devagar e com exemplos, abriu-se a página do programa e explorou-se com os alunos as várias potencialidades do mesmo. Alguns alunos, mais habituados a estas andanças da Internet, perguntaram se poderiam utilizar outros programas ao que se respondeu afirmativamente. Depois de esclarecidas todas as dúvidas, de estabelecidos os prazos de entrega dos seus trabalhos e de apresentados os elementos e critérios de avaliação, terminou a primeira parte aula, sinaliza quase que simultaneamente pelo toque de saída.

Na segunda parte da aula deu-se então início à unidade didática – *A diario*. Prevendo-se que a forte iluminação da sala, por falta de um bom sistema de retenção da luz exterior, poderia dificultar a concretização da atividade com recurso ao programa dos quadros interativos, levou-se para a aula pósteres com a rotina de Eddie (a personagem do vídeo que iam visionar) e espalharam-se pelas paredes da sala. Esta mudança possibilitava aos alunos que os mesmos se movimentassem pela sala de aula. Quando se ligou o projetor e o quadro interativo, ofereceram-se de imediato 4 alunos, 2 dos quais acabariam por desistir quando se aperceberam que a atividade, pelos problemas anteriormente expostos, já não se realizaria com recurso às novas tecnologias mas à ordenação dos pósteres nas paredes. Sendo uma atividade cronometrada, sob a forma de jogo em que o

¹⁴ A avaliação dos jogos usados em sala de aula foi compilada e apresentada no Anexo 17.

aluno só seria bem-sucedido se levasse a mesma a cabo dentro do tempo previsto, alguns dos seus colegas ajudaram-no a organizar as imagens.

A verificação da correta ordenação da mesma far-se-ia com a observação do vídeo sobre *La rutina de Eddie*. Observou-se que dois alunos do grupo repetiam, de forma praticamente inaudível, as expressões que apareciam ao longo do vídeo. No final do mesmo, pediu-se-lhes que fizessem corresponder as expressões presentes no vídeo às imagens ordenadas na parede, um a partir da primeira e outro a partir da última, uma vez mais de forma cronometrada, deu-se início à atividade que levou inclusive à formação de clques para cada um dos alunos.

A receção à personagem Concha Pidal arrancou alguns comentários aos alunos, feitos na L1, desde espanto, riso, admiração, gozo..., mas no final pareceu que quase todos aceitaram embarcar nesta viagem. Conhecem a personagem através da leitura de um *e-mail* escrito pela mesma, cuja rotina diária foi reproduzida oralmente por um voluntário, um tanto ao quanto dado à dramatização. As poucas incorreções por parte do aluno foram corrigidas pela professora com recurso a pequenos comentários: “entonces lo que dices es que la chica SE LE[β]ANTA, muy temprano”, corrigindo um errado “le[v]anta-se a las siete”.

Depois deste exercício deu-se lugar a duas atividades de gramática (Fichas 3 e 4), que nem todos receberam da mesma forma; observou-se em alguns alunos suspiros de insatisfação/aborrecimento pela atividade proposta, o que contrastou bastante com a receção das atividades anteriores.

Porém, tanto a construção correta dos verbos reflexivos assim como a formação da regra dos mesmos, pareceu-nos agradar a muitos alunos, uma vez que chegaram a esse resultado de forma autónoma.

Após esta exposição dos alunos a conteúdos relacionados com a rotina diária é chegado o momento de diagnosticar as aprendizagens concretizadas ou não pelos mesmos. É-lhes apresentado o jogo do bingo que foi recebido de uma forma bastante efusiva. Os alunos estavam desejosos por dar início ao mesmo, o que os levou a afirmar que não era preciso ler as regras porque já todos as conheciam. Porém, perante a especificidade decorrente da adaptação dos jogos tradicionais aos jogos de linguagem, pedi aos alunos

que lessem os seus cartões, prevendo que surgiriam dúvidas, como aconteceu. Procedeu-se então à apresentação objetiva das regras do jogo que suscitou algumas dúvidas.

Pela primeira vez alguns dos alunos colocaram questões em espanhol sem que a professora lhes pedisse para não usarem a sua língua materna, foi como se tivessem acabado de entrar noutra dimensão, onde a comunicação era mais importante que o medo/preocupação da ocorrência do erro. Estes foram corrigidos pela professora tendo o cuidado de o fazer a partir do discurso dos alunos:

Alumno: Profe, ¿qué es lo gratis?

Profe: EL gratis es una casilla, en la cual, cuando sea seleccionado, podréis escribir la acción que queráis.

in Diário de Bordo, 23 de novembro

Como era de esperar, no final do jogo, os alunos questionaram a professora sobre os prémios para os vencedores. Uma vez que o fator sorte está presente, os prémios foram pequenos chocolates e caramelos recebidos com bastante agrado.

A atividade seguinte (Ficha n.º 5) despertou nos alunos curiosidade e criatividade, a ausência de discurso na mesma levava-os a tentar adivinhar o que se passava, a pronunciarem-se sobre o que ia acontecendo. Porém, dos 14 alunos que comentaram os acontecimentos do vídeo, apenas 2 o fizeram completamente na língua estrangeira.

A penúltima atividade da 1.ª sessão desta unidade didática (Ficha n.º6) foi muito bem-sucedida, uma vez que a curiosidade inicial dos alunos havia sido apimentada pelo suspense criado pelo visionamento da primeira parte do vídeo. Foram vários os que questionaram a professora sobre o que ia acontecer a seguir e a professora, dentro do planificado, pediu-lhes que opinassem sobre o que iria acontecer utilizando as expressões presentes nos cartões que haviam sido distribuídos no início da aula. Auxiliados por esta *Tarjeta de Supervivencia* (Ficha n.º7), cuja funcionalidade foi explicada pela professora, deram início à atividade, tendo participado 13 dos 17 alunos na mesma. A professora pode observar que ao fim de três/quatro opiniões os alunos já

não recorriam à *Tarjeta de Supervivencia* para expressarem a sua opinião. Observou também que 3 dos 17 alunos continuavam a não participar oralmente na aula, apesar do incentivo da professora.

A última atividade foi a menos bem recebida pelos alunos, uma vez que ao fim de 125 minutos já se encontravam um pouco cansados. Animou-se os alunos a não baixar os braços e apresentou-se-lhes a última tarefa: autoavaliarem o seu trabalho (cujos resultados apresentarei num capítulo à parte) e a redigirem o sumário.

Sessão 2: 25 de novembro de 2011 (90 minutos) (Anexo VII)

Sumário:

Concha Pidal: Chile a diario.

Los verbos reflexivos irregulares – juego de la lotería.

Los horarios de las tiendas en España – ficha de comprensión oral.

La hora – juego de dominó.

La siesta, ¿sólo se hace en España?

Como pré-atividade, e para dar continuidade aos conteúdos da aula anterior, apresenta-se aos alunos um postal escrito por Concha a uma amiga, Ficha n.º8. O objetivo desta atividade está diretamente ligado com alguns dos conteúdos da aula anterior, como a descrição da rotina diária e, principalmente, dos verbos reflexivos, neste caso, irregulares. Os alunos já haviam aprendido o funcionamento dos verbos de mudança vocálica (lecionados pela professora cooperante em aulas anteriores) e para reativar esse conhecimento apresentou-se-lhes um *powerpoint* sobre a formação desses verbos, com alguns exercícios realizados no quadro digital. Posteriormente confrontam a aprendizagem dos verbos reflexivos com a dos verbos de mudança vocálica e realizam exercícios de aplicação. A formação dos verbos reflexivos irregulares requiere uma atenção redobrada, uma vez que os alunos preocupados com a colocação correta dos pronomes reflexivos, por vezes esquecem-se das irregularidades presentes nos mesmos.

Seguidamente, dar-se-á lugar ao jogo da lotaria (Anexo VIII) com o propósito de pôr em ação toda a aprendizagem feita sobre os verbos reflexivos irregulares. Como pré-atividade, projeta-se no quadro um pequeno vídeo sobre a *Lotería del Gordo*, e debate-se brevemente sobre a importância do mesmo para os espanhóis e incitam-se os alunos a reproduzir as suas respostas à semelhança do vídeo. Espera-se que os alunos sejam capazes, não só de identificar as formas presentes nos seus bilhetes de lotaria, como de conjugá-los e de pronunciá-los corretamente, desde os pontos de vista gramatical e oral.

A atividade seguinte foi pensada para trabalhar a hora. Uma vez que no texto se fala da diferença de horários entre Espanha e outros países, aproveitamos o tema para introduzir este conteúdo. Seleccionou-se uma atividade de compreensão oral sobre os horários em Espanha (Ficha n.º9) uma vez que no mesmo ocorrem expressões como: *a las + hora; a la + hora; al + hora, menos cuarto, y cuarto y media*, tão parecidas e ao mesmo tempo tão diferentes das de português. Em seguida dá-se lugar ao jogo do dominó (Anexo IX) onde os alunos devem fazer corresponder a cada relógio a hora correspondente. Para testar a atenção e concentração dos alunos durante a audição do documento áudio *El horario de las tiendas en España*, dão-se aos alunos duas peças de dominó um com a forma correta e outra com a forma incorreta, devendo os alunos seleccionar a forma correcta e preencher o dominó. A correção far-se-á no quadro digital com recurso ao programa de exercícios interativos.

Posteriormente e ainda com base no escrito no postal de Concha lê-se um texto sobre *La Siesta* (Ficha n.º10). Pretende-se com a leitura deste texto que o aluno ative, com a ajuda da professora, novo vocabulário onde expresse acordo: *yo también, de acuerdo, desde luego (que sí), a mí también, es verdad/cierto, por supuesto y desacuerdo, yo no, yo no lo veo así, eso no es así, a mí no, ¡qué va!, pero ¿qué dices?* No final devem produzir um segundo cartão para as *Tarjetas de Supervivencia* (Ficha n.º11).

A última atividade da aula passa sempre pela revisão do aprendido e registo do sumário.

Reflexão:

Concha Pidal, ¿os acordáis de este nombre?, com um postal do chile na mão dei início à segunda sessão desta unidade didática. Refrescada a memória dos alunos, de imediato se entregaram à curiosidade que caracteriza a maioria:

Alumno: O que é que tem?

Profesora: Escribió una postal a una amiga desde Chile.

Começamos então a ler um postal onde se conseguiu captar a atenção dos alunos, lendo de forma mais carregada as formas verbais presentes no mesmo. Com a leitura da carta retomamos a expressão de opinião aprendida na aula anterior, incitando os alunos a opinarem sobre esta jovem que havia iniciado uma longa viagem até ao Chile. Após esta atividade, cujos resultados no que concerne à utilização de marcadores de opinião foi bastante positiva, remeto os alunos para as formas verbais presentes no texto. Os mesmos realizam as atividades presentes na ficha sem que o mesmo lhes seja pedido, movidos talvez pelo desejo de jogar uma vez mais, na medida em que os primeiros a acabar questionam a professora sobre que jogo iriam realizar naquele dia.

Terminada a atividade e corrigida a mesma, a professora apresenta um vídeo sobre *El Gordo* em Espanha e chama a atenção dos alunos para com a forma como os números são pronunciados. Ambientados com o mundo da lotaria, dá-se início ao jogo *La Lotería*. Desta vez o conteúdo abordado são os verbos reflexivos irregulares. Os alunos entram uma vez mais num mundo onde a expressão em língua estrangeira é mais frequente que em momentos anteriores, porém as dificuldades ao longo do mesmo são agora maiores, uma vez que este conteúdo exige maior atenção da parte dos alunos, tornando-se mais difícil vencer, o que frustrou um pouco alguns deles. De modo, a quebrar este nível de frustração a professora incita os alunos com o maior número de respostas corretas a lerem as suas respostas como se de uma lotaria verdadeira se tratasse. O ambiente tenso atenua-se um pouco e os alunos ganham novo ânimo para continuar o jogo.

Relativamente à atividade para trabalhar a hora na sala de aula, a escolha de um atividade de compreensão oral, apesar de um pouco extensa, revelou-se a mais adequada para este momento da aula, uma vez que os alunos facilmente se aborrecem com a repetição da mesma tipologia de exercícios. Durante a audição deste documento foi entregue aos alunos uma ficha de compreensão oral que despertou bastante a sua curiosidade sobre esta diferença de horário, chovendo uma quantidade de perguntas sobre o assunto, às quais a professora respondeu com um segundo vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=Um8xafqGKYU> (não previsto para esta aula), recolhido aquando da preparação desta sessão com base no qual os alunos puderam saciar a sua curiosidade.

Seguiu-se então o jogo do dominó que se realizou a pares, e provou-se ser a forma ideal de trabalhar, uma vez que pela primeira vez os alunos menos participativos se tornaram mais proativos. Os alunos terminaram o jogo rapidamente e a correção do mesmo realizou-se no quadro interativo. Apesar de um maior número de respostas incorretas, uma vez que os alunos tiveram alguma dificuldade em identificar a diferença entre “a las dos y cuarto” e “a las dos y un cuarto”, por exemplo, a correção do mesmo em grande grupo revelou-se bastante positiva, uma vez que eram os próprios alunos os que se davam conta dos erros.

Uma vez que no vídeo se fazia alusão à *La Siesta* pareceu-me apropriada a leitura de um texto sobre o tema, o qual distribuimos juntamente com *Las Tarjetas de Supervivencia* em branco, que os mesmos deveriam preencher com expressões de acordo e desacordo. Iniciou-se então um pequeno “debate” onde os alunos se aventuravam a defender ou refutar determinada ideia. Tratou-se de uma aventura porque os mesmos tentaram autonomamente usar expressões que desconheciam completamente, tendo muitas delas sido bem-sucedidas. Aquando do uso correto de uma expressão, a professora teve o cuidado de registar a mesma no quadro, sentindo-se os alunos mais seguros para tentarem novas formas. No final deste pequeno debate, os alunos puderam passar para os seus cartões as expressões usadas corretamente ao longo do mesmo e outras fornecidas pela professora.

Animados pelo sucesso obtido nesta última atividade, no qual 15 dos 17 envolvidos participaram, rapidamente procederam à revisão do aprendido e preenchimento da

autoavaliação e registo do sumário. Antes de se dar por terminada a aula, a professora entregou a ficha n.º12 e pediu-lhes que redigissem a rotina da personagem presente na mesma em casa.

Sessão 3: 28 de novembro de 2011 (90 minutos) (Anexo X)

Sumário:

Concha Pidal: una carta.

Las aficiones – juego de mímica.

Los conectores de discurso.

Mis aficiones – escritura de un texto.

Os alunos, segundo a professora cooperante, devem deixar em cima da secretária os trabalhos de casa, como tal e para não quebrar uma rotina estabelecida entre alunos e professor-cooperante, a correção dos textos não foi planificada como a primeira atividade do dia¹⁵. A mesma passaria pela leitura de uma carta, selecionada para dar continuidade ao fio condutor das aulas anteriores – a vida quotidiana de Concha. Nesta carta apresentam-se alguns dos passatempos dos jovens de hoje em dia. Ou seja, o objetivo desta atividade é ativar léxico já conhecido e adquirir novo léxico relacionado com os passatempos. Para isso os alunos deverão responder às perguntas 2 e 3 da Ficha n.º13. Para que conheçam outros passatempos projeta-se, em *Powerpoint*, ao qual os alunos poderão tentar, a partir de sua bagagem plurilingue, responder. Posteriormente a professora entregou-lhes a ficha n.º 14 com uma pequena banda desenhada sobre o quotidiano dos jovens da actualidade.

De seguida dá-se lugar à realização da ficha n.º15 cujo objetivo é aplicar vocabulário aprendido com as atividades anteriores e contatar com alguns marcadores de discurso, como: *primero, luego, después, seguidamente, al final, por último*. No fim desta

¹⁵ A correção dos mesmos seria feita pela professora e após a mesma devolvê-la-ia com uma série de pistas que os alunos deviam seguir de modo a corrigir os seus erros. (Ver anexo 15)

atividade devem produzir um terceiro cartão para o seu conjunto de *Tarjetas de Supervivencia* (Ficha n.º16).

Imediatamente depois dá-se lugar a um jogo de mímica (Anexo XI), onde os alunos recebem um cartão com uma atividade/passatempo que devem tentar reproduzir através de gestos e outros adivinhá-lo. O objetivo desta atividade é quebrar todas as barreiras que possam ainda existir no que diz respeito à expressão oral e terminar a sessão a jogar.

A última atividade da aula passa uma vez mais pela revisão do aprendido e registo do sumário.

Reflexão:

Fiel à linha de pensamento estabelecida, apresentou-se-lhes mais um documento, uma carta, escrito por Concha. O ânimo dos presentes porém era então bastante baixo, uma vez que um grande número de alunos se havia ausentado em visita de estudo.

Após a leitura, um dos alunos identificou quase que de imediato que o tema daquele dia dizia respeito aos passatempos/hobbies e atacou com uma série de perguntas sobre o mesmo: “Eu pratico basquetebol, como é que isso se diz em espanhol? E *bodyboard*? E...? E...?” Perante um pequeno reacendimento do ânimo que é característico deste grupo, apresentou-se-lhes a ficha sobre o *Cotidiano de los Adolescentes*, com uma pequena BD que de um modo cómico representava uma das visões atuais sobre este tema. Na mesma constava uma lista com expressões relacionadas com *La Rutina Diaria, las Tareas Domésticas e las Aficiones*. A atenção dos alunos recaiu precisamente sobre as duas últimas: “Tareias domésticas”, leu um de forma trocista e imediatamente a seguir, a curiosidade: “Aficiones, ¿qué es esto? Procedeu-se então à decifração da mesma com a apresentação de um *powerpoint* onde os alunos tentavam, munidos da sua bagagem plurilingue, adivinhar o nome das atividades que iam surgindo.

Com a atividade seguinte pretendia-se que os alunos comesçassem a entrelaçar os vários conteúdos de modo a formarem uma rotina diária mais completa.

Após a realização e correção da ficha anterior, deu-se lugar ao jogo de mímica, que causaria pela primeira vez, e apesar de um número menor de alunos em sala de aula, alguma confusão. Os alunos tiveram alguma dificuldade em respeitar a vez uns dos outros, pelo que foi necessário estabelecer novas regras, neste caso de penalização para todo o que não respeitasse a sua vez ou “gritasse” a resposta. Os alunos acataram e o mesmo decorreu “pacificamente”. Relativamente à recolha de dados sobre o aprendido sobre os passatempos, verifiquei que os alunos tinham ainda alguma dificuldade em identificar muitos.

Como neste dia, 8 dos 18 alunos não compareceram à aula por se encontrarem em visita de estudo, previu-se que as atividades poderiam levar menos tempo que o previsto. Como tal, preparou-se uma quinta atividade, que acabou por ser vantajosa para a consolidação da aprendizagem anterior. Preparou-se o jogo *O Álibi Perfeito* (Anexo XII) ao qual os alunos aderiram bastante bem. Separaram-se dois alunos, que desempenharam o papel de ladrões, do resto do grupo. Os mesmos saíram da sala e combinaram a sua rotina durante o dia em que ocorreu o roubo. Entregou-se-lhes uma fotocópia composta por duas partes: na primeira, constava uma grelha com a hora, o lugar e a ação; na segunda, um conjunto de estruturas para expressar certeza/incerteza e possibilidade. Relativamente ao grupo maior, o mesmo decidiu a hora do roubo – 14 horas. Os alunos sabiam que os culpados eram os alunos que estavam lá fora e que lhes competia a eles prová-lo. Gerou-se alguma confusão, surgiram muitas dúvidas, mas apelando aos alunos que ouvissem e lessem calmamente os objetivos do jogo, logo o perceberam. Como se tratava de um jogo, que ao contrário dos anteriores, nunca haviam jogado, os alunos sentiram-se mais inseguros, o que se refletiu numa postura mais irrequieta.

Munidos de uma grelha elaborada pela professora, decidiram entre eles que questões colocariam aos suspeitos, interrogados separadamente, de modo a conseguirem uma confissão. Nessa mesma ficha constou também o mesmo conjunto de estruturas para expressar certeza/incerteza e possibilidade. No que concerne à expressão oral, a atividade foi bastante produtiva, tendo no entanto tido alguma dificuldade em registar

todas as intervenções dos alunos, na medida em que entre os dois grupos de interrogação existia uma distância “considerável”.

A introdução desta última atividade não permitiu no entanto proceder à revisão do aprendido, ao preenchimento da autoavaliação e registo do sumário, naquele dia.

Sessão 4: 30 de novembro de 2011 (135 minutos) (Anexo XIII)

Sumário:

Concha Pidal: una página de diario.

Las tareas domésticas- juego del tres en línea (adaptado).

Marcadores de frecuencia.

A última aula divide-se em três momentos: num primeiro momento lê-se uma página do diário de Concha, com a qual se trabalham as tarefas domésticas, testadas posteriormente com a realização do jogo *Tres en Línea*; e, num segundo momento, termina-se a tarefa final, imprime-se e compila-se no livro de *BD* da turma; e num terceiro momento faz-se a avaliação e autoavaliação, onde se pede aos alunos que mencionem e justifiquem a sua avaliação, refletindo sobre o seu trabalho.

A primeira atividade pressupõe a leitura de uma página do diário de Concha Ficha n.º17, com a qual se introduzem algumas das tarefas domésticas. Com os exercícios desta ficha pretende-se que o aluno contate com léxico novo e que, a partir dessa leitura possa completar o mapa conceptual de sua rotina diária e com formas autênticas de expressão de aborrecimento, saturação e desagrado.

Seguidamente realiza-se o jogo do *Tres en Línea* (Anexo XIV), onde os alunos testam os seus conhecimentos de vocabulário e ao mesmo tempo adquirem léxico novo, neste caso os marcadores de frequência, como: *generalmente, frecuentemente, normalmente, nunca, siempre, a menudo, a veces, con frecuencia, últimamente, en los últimos días / meses, en estos momentos...* e as expressões de aborrecimento, *¡ Que rollo! Me aburre,*

de saturação, *Estoy harto de* + SN/infinitivo e de desagrado, *Me enfado / pongo furioso / pongo de mal humor cuando*, também eles recolhidos numa *Tarjeta de Supervivencia*. (Ficha n.º18)

Na segunda parte da aula os alunos concluem as suas bandas desenhadas, acrescentam as tarefas domésticas, e imprimem-nos.

Na terceira, e última parte da aula, faz-se a avaliação e autoavaliação dos alunos assim como das sessões dedicadas à Rotina Diária.

Reflexão:

Iniciámos então a quarta e última sessão com a leitura de uma página de Diário da nossa personagem, Concha Pidal. Com este documento introduziu-se o conteúdo das tarefas domésticas, porém seriam as expressões de aborrecimento, desagrado e saturação as que despertariam maior interesse nos alunos, tendo os mesmos usado as formas anteriores em frases jocosas, de uns contra os outros, como: “Estoy harto de ti”, “ Por que no te callas”, “Que rollo, tú otra vez”, “estoy hasta... hasta ¿qué profe? Las narices, acrescentou a professora, “eso, hasta las narices”.

Depois de um momento mais descontraído, deu-se início ao jogo do *Tres en Línea*, que na realidade era um quatro em linha. Desta vez, foi a professora a que escolheu os alunos a realizar esta atividade, uma vez que persistiam ainda alguns menos participativos. Dividiu-se o resto da turma em claques e deu-se início ao jogo. A claque tinha duas funções: apoiar o seu concorrente e corrigir as formas erradas. Os marcadores de frequência foram surgindo e sendo introduzidos nas respostas de uma forma bastante natural, no entanto, as formas anteriormente aprendidas foram um pouco postas de parte.

Uma vez encontrado o vencedor e como restava algum até ao intervalo, houve lugar para que mais dois concorrentes realizassem o jogo e a autoavaliação das atividades da primeira parte da aula.

Como dito anteriormente, a primeira atividade deste dia passou pela revisão do aprendido na aula anterior, pelo preenchimento da autoavaliação e registo do sumário desse dia.

Os alunos que não haviam estado presentes na aula anterior perguntaram, logo no início da aula, se se haviam lecionado conteúdos novos, ao que se respondeu que sim e que não se preocupassem que lhes seriam facultados todos os documentos utilizados naquela aula, disponibilizando-se a professora para qualquer esclarecimento extra-aula. Os mesmos revelaram ainda que não poderiam entregar nesse dia, a parte do trabalho que incluía essa parte da matéria. Pediu-se-lhes que não se preocupassem e que após o esclarecimento extra-aula, poderiam terminar e entregar o seu trabalho.

A segunda parte da aula teve lugar na sala de computadores, atempadamente requisitada. Aqui os alunos puderam terminar os seus trabalhos e acrescentar os restantes conteúdos. Solicitaram variadíssimas vezes a ajuda da professora, que se resumiu a levar os alunos a encontrarem autonomamente as respostas para as suas dúvidas, remetendo-os para os apontamentos das aulas, para pequenas pesquisas na internet, ou até mesmo a recordarem aprendizagens anteriores.

Uma vez terminados e impressos os trabalhos deu-se lugar à reflexão dos alunos sobre o trabalho realizado ao longo das sessões. Todos os vencedores dos jogos realizados ao longo destas quatro sessões receberam um prémio pelas suas vitórias. Neste último dia, e pela aproximação das festas natalícias, a professora decidiu entregar a cada um dos alunos, como prémio pela sua participação neste projeto, um pequeno *Polvorón*.

A Avaliação

Segundo Martínez (2004), a avaliação faculta informação sobre o processo de ensino-aprendizagem e permite aos alunos e professor conhecer claramente o objetivo dos mesmos. É com base na avaliação que podemos proceder à análise da interlíngua e dos erros cometidos pelos alunos em língua estrangeira. A avaliação é a única forma que

nos permite avaliar os resultados do uso da língua por parte dos alunos envolvidos na sua aquisição.

Para que seja possível avaliar a prossecução desses mesmos objetivos, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) procura descrever aprofundadamente “as competências necessárias para a comunicação, os conhecimentos e habilidades relacionadas com ditas competências e as situações e domínios em que se deu lugar à comunicação¹⁶” (Rodríguez, 2004: 975).

De acordo com Rodríguez (2004), esses objetivos são claramente apresentados por níveis no QECR (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), permitindo uma avaliação dos resultados justa e equitativa.

Porém, avaliar não é o mesmo que examinar, o que leva os alunos a associarem a experiência da avaliação a momentos de alta pressão e angústia. Segundo Méndez (2008), não há lugar para tal confusão, uma vez que “avaliar [serve] para conhecer e examinar para excluir¹⁷” (Méndez, 2008: 1), ou seja, os alunos, são avaliados ao longo do ano, recorrendo a instrumentos que nos permitam “confirmar ou retificar a metodologia e orientar o aluno para que o mesmo progrida¹⁸” (López, 2003: 198). No final do ano, avalia-se a aprendizagem dos alunos e posicionam-se os mesmos num dos níveis apresentados pelo QECR resultante dessa mesma avaliação.

Pelo dito anteriormente, parece-nos ainda importante fazer a distinção entre avaliação formativa e sumativa. Segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), a avaliação formativa desenvolve-se ao longo do curso e levará a toma de decisões relacionadas com a melhoria do programa (adequação dos objetivos, o grau de preparação dos professores, a seleção e uso de determinados instrumentos de avaliação). Relativamente à avaliação sumativa, o mesmo documento defende que a mesma ocorre no final do curso e destina-se a determinar se se alcançaram ou não os objetivos previstos. Desde a perspetiva do aluno, a primeira permite ao aluno obter informações sobre o processo de aprendizagem, isto é, como aprende, que tipo de atividades são

¹⁶ Tradução da autora.

¹⁷ Tradução da autora.

¹⁸ Tradução da autora.

mais úteis para ele, que problemas tem; a segunda proporciona ao aluno um balanço em relação aos objetivos do curso, aquilo que aprendeu ou não.

De acordo com Fernández (2001), a avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua: “a *avaliação formativa por ser* «um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor, [pelo] *feedback [dado]* aos aprendentes» (Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação, 2001: 254); e a contínua porque

[...] implica que a avaliação seja integrada no curso e contribui, de maneira cumulativa, para a avaliação no final do curso. Para além da classificação dos trabalhos de casa e dos testes ocasionais ou regulares para reforçar a aprendizagem, a avaliação contínua pode tomar a forma de listas de verificação/grelhas completadas pelo professor e/ou aprendentes, avaliação formal do trabalho feito na sala de aula, e/ou criação de *portfolios* com amostras de trabalho, possivelmente em diferentes momentos da sua realização e/ou em diferentes momentos do curso. (Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação, 2001: 185)

Dentro da avaliação formativa aparece-nos ainda a autoavaliação, uma das formas mais produtivas de avaliar os próprios progressos, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, se centra nos processos e acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem (Fernández, 2001).

Para que a mesma seja levada a cabo, o aluno ter em sua posse os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação. A forma mais conhecida de autoavaliação passa pelo preenchimento de questionários sobre o grau de compreensão de um conteúdo adquirido. Apesar da sua funcionalidade, López (2003). Apresenta-nos outros instrumentos como:

- grelhas de autoavaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação;
- redação na aula, com os colegas, critérios de avaliação para cada tarefa ou atividade;
- avaliação das suas produções e as dos colegas;
- teste aos seus conhecimentos e capacidades;

- autocorreção (com a ajuda do professor, de colegas ou de materiais didáticos);
- sinalização das dificuldades e as formas de as superar;
- controlo dos seus erros e fixação de metas e procedimentos de superação.

Dos instrumentos acima apresentados adotamos diretamente as grelhas de autoavaliação, a redação dos critérios de avaliação, a autocorreção e o controlo dos seus erros e fixação de metas. Indiretamente, acabaríamos por adotar também as restantes, uma vez que o uso dos jogos em sala de aula facultaria a recolha destes mesmos dados: as vitórias dos alunos estiveram intimamente ligadas com a avaliação das suas produções, assim dos seus conhecimentos e capacidades, e aquando da presença de alguma dificuldade tentavam superá-la de modo a ganharem pontos, com os quais podemos avaliar o progresso dos alunos.

Avaliação da Unidade

A avaliação é das coisas mais valorizadas pelos alunos, e respeitando essa valorização por parte dos mesmos, planificou-se, discutiu-se e acordou-se com eles a avaliação da unidade didática *La Rutina Diaria*. Foram esclarecidos relativamente às tarefas a realizar e ao peso de cada uma delas. Toda esta informação foi compactada e registada e entregue posteriormente aos alunos.

Ao longo dos 450 minutos dedicados ao ensino desta unidade, os alunos realizaram vários trabalhos de escrita, compreensão e expressão oral, todos eles avaliados de acordo com os critérios anteriormente acordados (ver anexo III). Não se planificou uma prova de avaliação para o final da unidade, uma vez que a mesma foi planificada para incrementar a comunicação oral. Tendo em conta o seu comportamento, a sua participação e interação oral, a sua atitude para com a aprendizagem, a autonomia e a autocorreção, as tarefas realizadas e la tarefa final, os alunos conseguiram progredir desde uma perspetiva comunicativa e autoavaliar a sua evolução e dificuldades ao longo da unidade didática. A dificuldade de registar todas as prestações na aula foi

ultrapassada com o registo das pontuações dos jogos, pelos próprios alunos libertando o professor para o registo do que observava em sala de aula. No final, com a contagem das pontuações de cada um davam-se conta do seu progresso, ou não e das suas aprendizagens, criando novas estratégias para a superação das suas dificuldades, com o objetivo de ganhar o jogo. A grelha de participação, atitudes para com a aprendizagem, autonomia, autocorreção e comportamento eram preenchidas e analisadas pela professora no final de cada sessão, uma vez que as mesmas eram preenchidas por sinais de +/- . Os parâmetros da participação e da interação orais foram sempre os mais valorizados.

Relativamente às tarefas intermédias, os alunos elaboravam em aula *Las Tarjetas de Supervivencia* e corrigiam-nas imediatamente. Segundo os alunos, esta tarefa seria uma tarefa a implementar nas aulas de espanhol, na medida em que os ajudava a expressarem-se melhor.

A tarefa final foi sendo construída ao longo das 4 sessões em casa e sendo enviada via-e-mail à professora, uma vez que os alunos começaram a fazê-la espontaneamente desde o primeiro dia – aplicavam o que aprendiam em cada sessão.

Cómic

Relativamente à tarefa final, a mesma, como disse anteriormente, foi sendo criada e corrigida ao longo das aulas. A metodologia escolhida para a correção da mesma passou pela descoberta do erro por parte dos alunos, seguindo as pistas dadas pela professora. (Anexo XV) Esta tarefa, apesar do sucesso da mesma, exigiu da parte da professora um enorme esforço e gestão de tempo, uma vez que era necessário ler os trabalhos dos nove grupos, criar pistas individuais para cada um deles e reler o trabalho já corrigido.

Os resultados desta tarefa seriam bastante satisfatórios, uma vez que todos realizaram o mesmo tendo alguns deles excedido as expetativas. No anexo XVI incluímos um dos trabalhos entregues por um dos alunos.

Tarjetas de Supervivencia

A receção e adesão dos alunos a esta tarefa foram extraordinárias. O modo como a elas recorriam sempre que queriam expressar-se e não sabiam como e a aquisição de algumas delas como resultado da consulta anterior foi maioritariamente um sucesso. Recorriam às mesmas como se retirassem um truque da manga com o qual podiam expressar-se. Saliente-se ainda o modo como tentavam descobrir essas mesmas formas através da descoberta das mesmas.

E-mail

Diariamente os alunos enviaram um *e-mail* à professora onde relatavam, a modo de introdução, o seu dia à dia e apresentavam o trabalho realizado. Uma vez que os mesmos se realizavam no pretérito indefinido com bastantes incorreções, como era de esperar uma vez que este conteúdo não havia sido ainda lecionado, registou-se apenas o uso correto do vocabulário.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

Os Jogos e as Estratégias de Aprendizagem

Os jogos selecionados têm por objetivo desenvolver estratégias cognitivas, comunicativas e de compreensão, sem esquecer as estratégias sociais e afetivas. Com os jogos pretendemos que os alunos adquiram, em particular, novo vocabulário. O carácter lúdico-criativo destas atividades associado à aquisição de novos conhecimentos refletir-se-á positivamente na autoestima dos alunos. O trabalho a pares implicará cooperação e apoio mútuo. Com o uso dos jogos pretendemos conceder mais protagonismo aos alunos, resumindo-se a nossa função à observação e registo de notas para posteriormente esclarecer, corrigir, valorizar os aspetos positivos ou dar sugestões.

Avaliação de Cada um dos Jogos por Parte dos Alunos

Para avaliar os jogos por nós selecionados aplicámos pequenos questionários no final de cada sessão junto dos alunos para conhecer a sua opinião sobre a utilidade dos mesmos no seu processo de aprendizagem. Recorremos a um questionário (Anexo XVII) de oito perguntas para cada um dos jogos. Os alunos respondiam numa escala de 1 a 5, segundo

os seguintes critérios:

1- Muito, 2- Bastante, 3- Regular, 4-Pouco e 5- Muito Pouco

Quadro 12 – Avaliação do Jogo do Bingo

a) El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulario.	<input type="checkbox"/>
b) He repasado como se conjugan los verbos reflexivos regulares.	<input type="checkbox"/>
c) He participado.	<input type="checkbox"/>
d) He contribuido para un buen ambiente de clase.	<input type="checkbox"/>
e) He estado motivado.	<input type="checkbox"/>
f) He usado la LM.	<input type="checkbox"/>
g) He comunicado eficaz y espontáneamente.	<input type="checkbox"/>
h) He hablado con corrección gramatical.	<input type="checkbox"/>

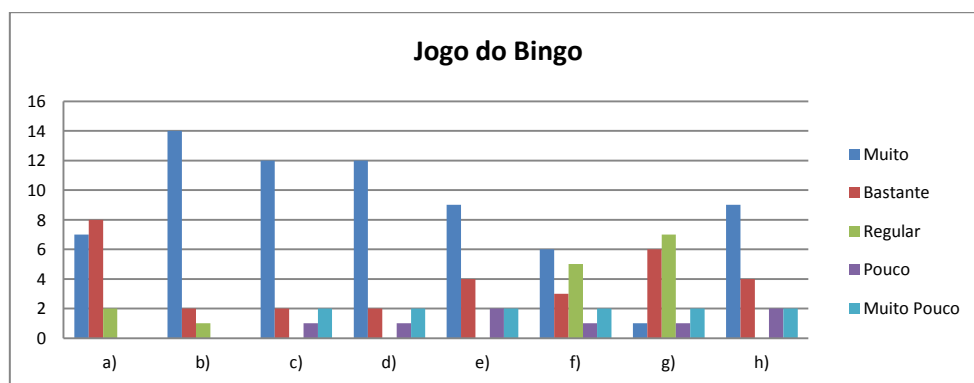


Figura 24 – Análise do Questionário sobre o Jogo do Bingo

Quadro 13 – Avaliação do Jogo da Lotaria

a) El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulario.	<input type="checkbox"/>
b) He aprendido como se conjugan los verbos reflexivos irregulares.	<input type="checkbox"/>
c) He participado.	<input type="checkbox"/>
d) He contribuido para un buen ambiente de clase.	<input type="checkbox"/>
e) He estado motivado.	<input type="checkbox"/>
f) He usado la LM.	<input type="checkbox"/>
g) He comunicado eficaz y espontáneamente.	<input type="checkbox"/>
h) He hablado con corrección gramatical.	<input type="checkbox"/>

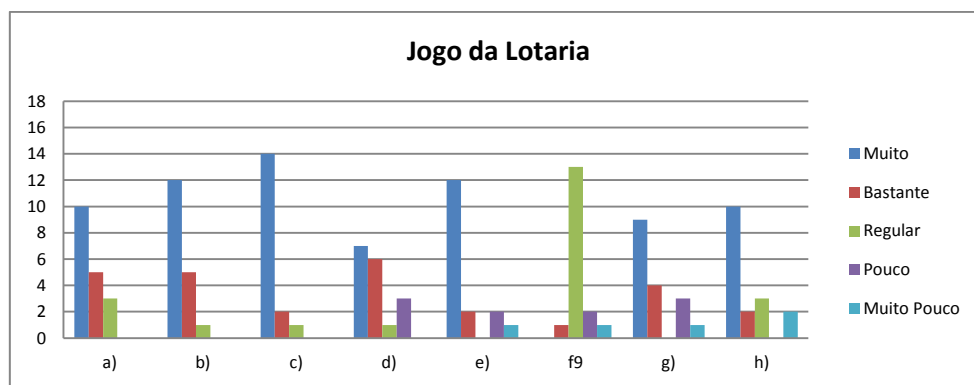


Figura 25 – Análise do Questionário sobre o Jogo da Lotaria

Quadro 14 – Avaliação do Jogo do Dominó

a) El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulario.	
b) He aprendido a preguntar la hora.	
c) He participado.	
d) He contribuido para un buen ambiente de clase.	
e) He estado motivado.	
f) He usado la LM.	
g) He comunicado eficaz y espontáneamente.	
h) He hablado con corrección gramatical.	

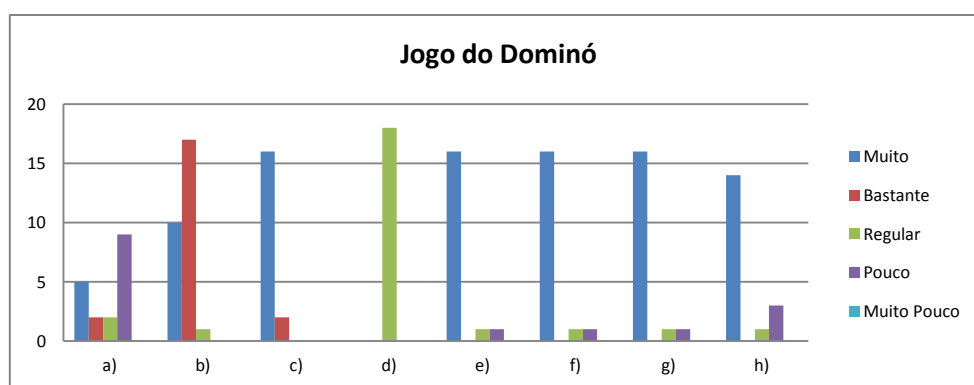


Figura 26 – Análise do Questionário sobre o Jogo do Dominó

Quadro 15 – Avaliação do Jogo de Mímica

a) El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulario.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He participado.	
d) He contribuido para un buen ambiente de clase.	
e) He estado motivado.	

f) He usado la LM.	
g) He comunicado eficaz y espontáneamente.	
h) He hablado con corrección gramatical.	

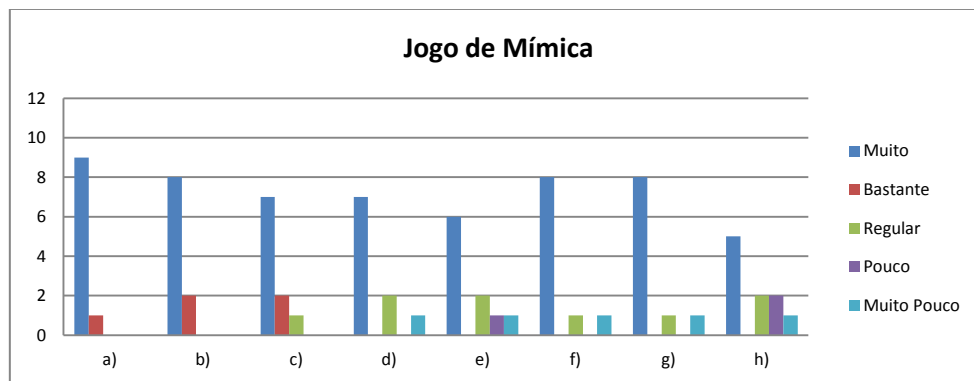


Figura 27 – Análise do Questionário sobre o Jogo de Mímica

Quadro 16 - Avaliação Jogo do Alibi Perfeito

a) El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulario.	
b) He aprendido estructuras de certeza, incerteza, evidencia y posibilidad.	
c) He participado.	
d) He contribuido para un buen ambiente de clase.	
e) He estado motivado.	
f) He usado la LM.	
g) He comunicado eficaz y espontáneamente.	
h) He hablado con corrección gramatical.	

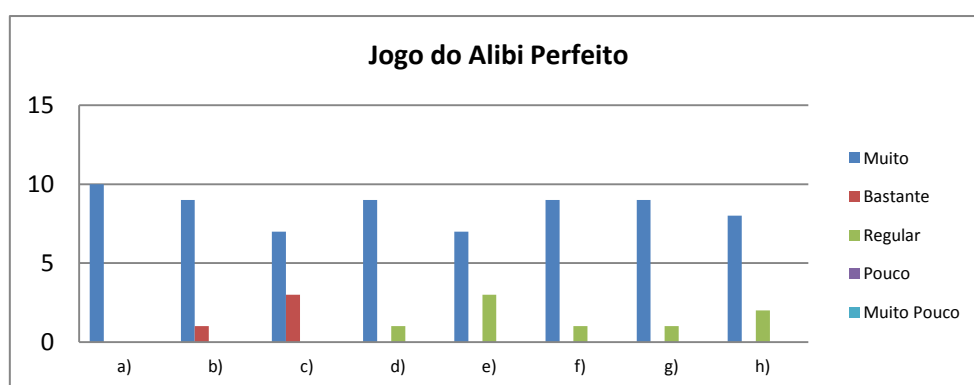


Figura 28 – Análise do Questionário sobre o Jogo do Alibi Perfeito

Quadro 17 – Avaliação do Jogo Três em Linha

a) El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulario.	
b) He aprendido los marcadores de frecuencia.	
c) He participado.	
d) He contribuido para un buen ambiente de clase.	
e) He estado motivado.	
f) He usado la LM.	
g) He comunicado eficaz y espontáneamente.	
h) He hablado con corrección gramatical.	

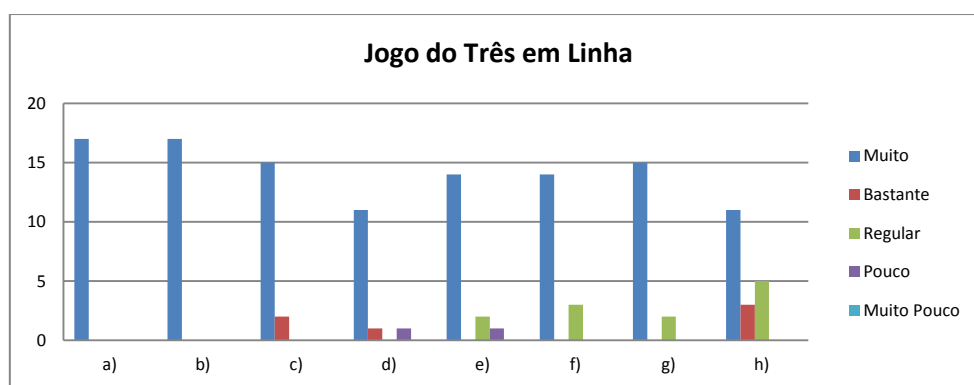


Figura 29 – Análise do Questionário sobre o Jogo Três em Linha

De modo a apresentar os resultados da avaliação dos jogos por parte dos alunos, analisamos dados recolhidos ao longo das quatro sessões, porém não tivemos em conta as variáveis que não coincidem em todos eles: conjugação dos verbos reflexivos regulares e irregulares; perguntar a hora; as estruturas de certeza, incerteza, evidência e possibilidade; e os marcadores de frequência.

Na sua maioria os alunos consideram os jogos uma ferramenta muito boa no seu processo de aprendizagem, sendo o Jogo do *Tres en Línea* considerado o mais útil. Quanto à aquisição de vocabulário novo, apesar de não considerarem o jogo do dominó como muito bom neste processo, os restantes ganham lugar de destaque na aprendizagem de novo vocabulário. Aquando do uso dos jogos, os alunos consideraram que, na sua maioria, os mesmos incrementam a sua participação e a sua expressão oral. No entanto, pudemos observar que os jogos realizados em grande grupo, como o jogo da mímica e o jogo do alibi perfeito, receberam menos preferências que os jogos a pares ou individuais.

Relativamente ao medo em se enganarem podemos observar que da primeira para a última sessão se verificou que os alunos foram perdendo o medo em se equivocarem, dando primazia à comunicação e à diversão.

Análise dos Dados da Amostra I

Para classificar a maioria dos parâmetros apresentados na *Guía de Evaluación del Profesor*, (Anexo XVIII) recorremos às matrizes do Quadro Europeu de Referência Comum (QECR) para um aluno de nível A1.

Uma vez que em nenhuma das sessões esteve presente a totalidade dos alunos e que só 15 dos 18 responderam ao questionário final, decidimos seleccionar três para análise. A seleção da Joana, da Luísa e do Mário¹⁹ prendeu-se com as suas preferências no que concerne ao uso dos jogos na sala de aula, aquando da aplicação do questionário de necessidades. O Mário foi o aluno que apontou um maior número de desvantagens, no que concerne ao uso dos jogos; a Joana foi uma das alunas que, apesar de reconhecer valor ao uso dos jogos na sala de aula, de acordo com as respostas dadas no seu questionário, nos pareceu ser uma aluna bastante desmotivada para a aprendizagem das línguas; e a Luísa, aluna bastante motivada quer para a aprendizagem das línguas estrangeiras, quer para o uso dos jogos na sala de aula.

Tendo em conta os materiais apresentados, os alunos incrementaram o seu vocabulário com o uso dos jogos na sala de aula. Todos os alunos da amostra reconheceram que os jogos apresentados foram bastante úteis para a aquisição de novo vocabulário. O Mário foi o aluno que mais se desenvolveu a nível da pronúncia, uma constante ao longo das quatro sessões. A Joana foi a que mais dificuldades apresentou apesar de se ter verificado uma melhoria, ainda que ligeira. A Luísa apesar de ser a aluna mais motivada, não conseguiu em alguns momentos atingir o nível de excelência.

¹⁹ Nomes fictícios

O ritmo de produção variou bastante, dependendo do material com que se trabalhava. Com o jogo da mímica, do dominó e *Alibi Perfecto*, o ritmo foi bastante mais rápido, quando comparado com o *Bingo*, a *Lotería* e o *Tres en Línea*. Tal prende-se provavelmente com a modalidade de trabalho: nos primeiros a pares ou em grupo e nos segundos, individual. Assim nos primeiros o ritmo foi bastante acelerado, apesar de uma maior influência da LM na LE.

Relativamente à participação dos alunos, a mesma foi boa, havendo momentos em que foi até muito boa, tendo em conta que aquando do jogo de mímica, os alunos menos participativos, tomaram a iniciativa e envolveram-se na mesma, sendo o resultado bastante positivo, refletindo-se até na sessão seguinte.

Apesar da sua resistência à valorização dos jogos enquanto ferramenta, o Mário foi o que mostrou maior correção e coerência gramatical (boa). Relativamente à análise de todas as intervenções, podemos afirmar que no geral apresentam um grau de correção regular. Porém, tenha-se em conta que a análise da correção gramatical pode variar ligeiramente, uma vez que não nos foi possível registar todas as intervenções dos alunos, devido à multiplicidade de funções a que somos sujeitos na sala de aula.

Porém, muitos dos erros verificados durante os jogos, não se verificaram nos momentos de escrita, produzidos noutras circunstâncias, onde a possibilidade de dar resposta é mais pensada e elaborada. É um facto, que nas produções orais, a correção gramatical é menor. A este fenómeno só escaparia o Mário, aluno com um nível de proficiência superior aos dos seus colegas.

Ao longo das quatro sessões, a interação oral foi espontânea e eficaz, chegando alguns alunos a atingir o grau de excelência, o Mário, por exemplo. Podemos observar que os alunos participaram, basicamente, motivados pela necessidade e desejo de comunicar.

O ambiente de sala de aula foi excelente. Podemos observar que os alunos estavam interessados, motivados e, mais importante, concentrados nas atividades apresentadas. No entanto, houve alguns altos e baixos, relacionados com a ausência de alguns dos alunos mais motivados numa das sessões. Por exemplo, a Luísa que por norma participava em todas as atividades, na última sessão optou por não o fazer. Confessou

que não realizava nenhuma das tarefas apresentadas e, por essa razão, deixaria que outros realizassem a atividade. Ao longo desta verificamos que realizava os diálogos para a tarefa final, prendendo-se por isso o seu aparente desinteresse com a realização da tarefa final.

Os alunos usaram maioritariamente o espanhol nas atividades que recorriam ao uso dos jogos, apesar de em alguns momentos se verificar a presença do “portunhol”²⁰.

Análise do Questionário Final Aplicado aos Alunos no Final da Unidade Didática

Os resultados dos inquéritos (Anexo XIX) aplicados a 15 dos 18 alunos são agora apresentados e discutidos.

Quadro 18

Opinião dos alunos sobre o valor de usar os jogos nas aulas de E/LE - I

Questão	Concordo	Não concordo
a) Son los juegos, al mismo tiempo, divertidos y pedagógicos.	80%	20%
b) Debería haber más juegos en las clases de E/LE.	67%	33%
c) Los juegos os permiten mostrar vuestras destrezas en todas las áreas y no solamente en gramática.	93%	7%
d) Los profes deberían utilizar los juegos sólo por diversión para quebrar la monotonía de las clases.	47%	58%
e) Los juegos promueven la autonomía y la responsabilidad de su aprendizaje.	67%	33%

²⁰ português misturado com palavras e elementos fonéticos do espanhol *Portuñol* In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-04-04]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/Portu%C3%B1ol>>.

Como podemos ver pelos resultados da primeira questão, a grande maioria dos alunos questionados acredita no valor pedagógico dos jogos na aprendizagem de uma segunda língua. Quanto à presença de um maior número de jogos na aula de E/LE, os números mostram que 67% dos alunos defendem a ideia de haver mais jogos nas aulas de língua estrangeira, uma vez que, segundo os mesmos, os jogos promovem a autonomia e a responsabilidade pela sua aprendizagem. Os resultados da terceira questão indicam que os alunos concordam que os jogos permitem ao aluno desenvolver-se não só na aquisição de gramática, como em todas as outras competências. Relativamente à questão número quatro, 58% dos alunos vêem os jogos como ferramentas cuja utilidade vai além da diversão, considerando-as como uma boa alternativa para a aprendizagem de E/LE. Deste modo, podemos observar a partir da análise do quadro n.º19 que apesar de alguns dos alunos questionados não reconhecerem qualquer valor pedagógico aos jogos, a maioria reconhece a sua importância.

Quadro 19

Opinião dos alunos sobre o valor de usar os jogos nas aulas de E/LE - II

Questão	Concordo	Não concordo
f) Es posible saber lo que sabe un alumno sólo con recurso a los juegos.	47%	53%
g) Los juegos en la enseñanza de Ele distraen los alumnos de lo que realmente importa.	40%	60%
h) Los juegos en clase sólo consumen tiempo.	13%	87%
i) Es posible revisar temas con recurso a los juegos.	93%	7%
j) Los juegos generan situaciones reales de necesidad de información y negociación.	67%	33%

Os resultados mostram que 53% dos inquiridos duvida que seja possível medir o que sabe cada um dos alunos recorrendo apenas aos resultados dos jogos. Porém, 60% afirma não acreditar que os jogos os distraem quando usados na sala de aula, recusando 87% dos mesmos que o uso desta ferramenta só serve para passar o tempo. Aliás, a larga maioria dos alunos (93%) reconhece o valor dos jogos para rever conteúdos

anteriormente lecionados e consideram-nos uma mais-valia no que concerne à criação de situações reais, onde é necessário obter informações e negociar (67%).

Os resultados da tabela n.º2 revelam que apesar de não reconhecerem os jogos como a ferramenta ideal para medir as suas competências, não os consideram como um simples momento de distração, usado para passar o tempo.

Quadro 20

Opinião dos alunos sobre o valor de usar os jogos nas aulas de E/LE - III

Questão	Concordo	Não concordo
k) Los juegos en clase sirven para bajar la ansiedad de los alumnos.	93%	7%
l) Los juegos no son válidos para aprender los contenidos.	7%	93%
m) Los juegos promueven la fluencia.	93%	7%
n) Los juegos son altamente motivadores y divertidos para enseñar contenidos, principalmente a los alumnos más flacos.	87%	13%
o) Cuando se juega, los alumnos no se preocupan tanto con las estructuras, las aprenden naturalmente.	93%	7%
p) Los juegos son un reto personal.	67%	33%
q) Los juegos apelan a los diferentes estilos de aprendizaje.	40%	60%

A partir da análise da tabela n.º 3 podemos afirmar que a grande maioria dos alunos (93%) vê os jogos como um instrumento essencial para baixar os níveis de ansiedade. Com os jogos, os alunos sentem-se relaxados e motivados para aprender. A questão n.º 4 mostra que 93% dos inquiridos reconhecem que é possível aprender conteúdos com recurso aos jogos e ao mesmo tempo promovem a fluência. Dos 15 inquiridos, 87% reconhece que os jogos são altamente motivadores e ao mesmo tempo divertidos. De

acordo com Garriga, J. (2003) e Amato, R. (1988: 147), a cooperação entre os elementos do grupo ajuda os alunos mais fracos a perderem o medo e a ansiedade de participar porque se sentem apoiados pelos colegas de grupo. Para além deste apoio por parte dos colegas, a maioria, 93%, acredita que enquanto jogam, não se focam tanto nas estruturas a aprender, sendo as mesmas adquiridas com naturalidade.

Análise dos Dados da Amostra II

A análise comparativa dos dois questionários (aplicados antes e após a lecionação da unidade didática) revela uma ligeira alteração na opinião dos alunos da amostra sobre o uso dos jogos na aula de E/LE.

Primeiramente, verificámos que todos os alunos consideraram desde o início os jogos, simultaneamente, divertidos e pedagógicos (perg.a, anexo XIX), vendo-os como as ferramentas ideais para a revisão de temas anteriormente trabalhados (perg. b, anexo XIX). Do mesmo modo, todos os alunos mantiveram a opinião que os jogos apelam aos seus diferentes estilos de aprendizagem e promovem a autonomia e responsabilidade pela mesma.

Em relação às restantes questões podemos observar que houve ligeiras mudanças de opinião. No que concerne ao uso dos jogos apenas para quebrar a monotonia aferimos que 2 dos 3 alunos da amostra mudaram de opinião após a aplicação dos jogos em sala de aula e reconheceram nos mesmos atributos pedagógicos que vão além da quebra da monotonia. Apenas o Mário manteve a sua opinião. Quanto à questão: “os jogos em aula só consomem tempo?”, inicialmente dois alunos haviam respondido afirmativamente, porém, após a aplicação dos jogos em sala de aula, a aluna Joana acabaria por mudar a sua opinião inicial.

Relativamente ao uso dos jogos como desafio pessoal, registámos que o Mário e a Joana, ao contrário do que pensavam inicialmente, partilham agora da mesma opinião que a Luísa. De acordo com a análise da pergunta: “Os jogos geram situações reais de

necessidade de obter informação e negociação?”, assinalamos que a Joana reconheceu a pertinência da mesma, ao contrário do defendido no primeiro inquérito, juntando-se às opiniões da Luísa e do Mário. Este aluno, em relação ao uso dos jogos na aula de E/LE como veículo para baixar a ansiedade dos alunos, alterou a sua opinião inicial, juntando a sua voz à dos restantes elementos da amostra.

Conclusão da Análise de Dados

Os dados recolhidos pelos dois inquéritos permitem comparar as opiniões dos alunos da amostra antes e depois da lecionação da unidade didática, revelando em que medida os jogos na sala de aula podem funcionar como ferramenta motivadora e facilitadora das aprendizagens.

A aluna que evidenciou mais mudanças de opinião no que concerne ao uso dos jogos na aula de E/LE foi a Joana. Registámos que ela, ao contrário do que pensava anteriormente, vê agora os jogos não como uma perda de tempo mas como um instrumento de aprendizagem. A aluna em análise revelou-se cada vez mais confiante, como podemos verificar pela sua resposta à pergunta i, (anexo XIX). Em paralelo, observamos que estas mudanças de opinião coincidiram com um crescente envolvimento da aluna com os jogos propostos. Essa mudança de postura revelou-se algo surpreendente, uma vez que se tratava de uma aluna com elevados níveis de ansiedade, revelados no 1.º inquérito. O aumento de confiança permitiu-lhe ultrapassar as suas resistências em relação ao seu envolvimento na aprendizagem. Ao longo das quatro sessões verificámos que a entrega da aluna às atividades propostas com recurso aos jogos foi aumentando, inicialmente pouco queria participar nas atividades propostas e aquando da presença dos jogos a postura foi-se alterando gradualmente. A mesma, em conversa informal (Diário de Bordo, dia 28 de novembro) confessou que antes dos jogos tinha vergonha e medo de participar. Referiu aliás que os jogos a levaram a refletir sobre as razões pelas quais não participava, chegando à conclusão que na aprendizagem também há lugar para o erro. Nos jogos o erro raramente é estigmatizado.

Pelo contrário, a própria dinâmica do mesmo secundariza o erro, sendo a correção do mesmo, consequência do fluir do jogo – a resposta certa é resultado não de uma ânsia de corrigir, mas de uma vontade de acertar, sendo este acerto uma correção de um erro anteriormente cometido.

Os jogos, para a aluna, funcionam como um desafio pessoal, uma vez que estes funcionaram como uma crescente motivação para a aprendizagem, revelado na sua mudança de opinião.

A mudança de opinião da Joana em relação à pergunta h) (anexo XIX) parece-nos que poderá estar associada ao desconhecimento das potencialidades da dinamização dos jogos em sala de aula. A aluna revelou que para participar no jogo O Alibi Perfeito, a necessidade de comunicação foi um aspeto essencial, uma vez que se via obrigada a obter informações e a negociar com os colegas.

Joana: Bem stora, tivemos mesmo que dar o litro, estávamos a ver que perdíamos e tivemos que arranjar maneira de os deitar abaixo.

(in Diário de Bordo, dia 28 de Novembro).

Em relação ao Mário, à partida, este seria dos alunos da amostra, o que poderia revelar mais resistência ao uso dos jogos em sala de aula. Inicialmente tememos que o mesmo não se envolvesse nas atividades propostas. Porém, o aluno foi um dos que mais participou e que mais tentou alcançar os objetivos dos jogos.

No final da unidade, e apesar da sua excelente participação nos mesmos, o aluno revela que continua a considerar que os jogos na aula de E/LE só servem para quebrar a monotonia. (ver pergunta b, Anexo XIX)

No entanto, o aluno encara os jogos como um desafio pessoal. Tal mudança de opinião deverá ser interpretada de acordo com o envolvimento do aluno nas atividades propostas e do seu natural gosto em ser bem-sucedido em tudo o que participa. Destaco em particular, que o desafio deste aluno passava mais, ao contrário dos outros, pelo prazer de mostrar o que conseguia alcançar do que pelo gosto de participar numa atividade lúdica.

No que concerne aos níveis de ansiedade, o Mário revelou, surpreendentemente, no segundo questionário, que os jogos são uma ferramenta propícia à descida dos níveis de ansiedade dos alunos. Tal mudança de opinião havia sido confirmada pelo mesmo ao longo das sessões, como podemos depreender dos seus comentários, que apesar de pouco ortodoxos, são suficientemente reveladores:

Mário: Nunca pensei que abrisse [Joana] a boca...e bem. (in Diário de dia 25 de novembro, aquando do jogo do dominó).

Como podemos observar pela análise comparativa entre o primeiro e o segundo questionário, a Luísa não alterou nenhuma das suas opiniões iniciais. Pela observação em sala de aula verificámos que a aluna foi uma das que nos pareceu mais motivada e envolvida nos jogos e restantes atividades usadas em sala de aula. A sua proatividade manifestava-se a cada jogo na forma como participava e incitava os restantes colegas.

CAPÍTULO V

REFLEXÃO FINAL

Eis que chegamos finalmente ao *terminus* desta longa jornada, dividida entre leituras dos nomes mais representativos ligados ao uso dos jogos na aula de LE e a planificação e execução da unidade didática, construída seguindo alguns dos seus ensinamentos.

O objetivo deste trabalho passava pela observação da reação dos alunos ao uso dos jogos na aula de E/LE. Na primeira parte apresentámos o resultado da investigação sobre os modelos teóricos do ensino das línguas estrangeiras e do uso dos jogos em sala de aula; e na segunda a aplicação e apreciação da unidade lecionada.

Este trabalho enquadra-se dentro das teorias das últimas décadas que consideram que os jogos aumentam os níveis de motivação dos alunos no que concerne à aquisição de uma língua estrangeira.

Para além disso, e dentro das teorias de aprendizagem de língua estrangeira, baseámo-nos naquelas que defendem a aplicação de tarefas que “sejam o mais parecidas possível a realidade e próximas dos interesses dos alunos, não só porque assim a motivação é maior, mas também porque se responde melhor às suas necessidades comunicativas²¹”. (Fernández, 2001: 16) A função do professor passaria pela descoberta do tipo de tarefa e jogo que melhor se aplicava aos alunos e que deste modo fomentasse a aquisição de novas aprendizagens.

Deste modo, e baseando-nos nas teorias e metodologias apresentadas, refletimos sobre os problemas pelos quais os alunos passam, quando enfrentam um novo conteúdo e

²¹ Tradução da autora.

criámos atividades lúdicas que os ajudassem a enfrentar as suas dificuldades sem medo de falhar.

Analisámos também os resultados do diagnóstico realizado aos alunos com os quais iríamos trabalhar. Com este diagnóstico pretendíamos conhecer o perfil biográfico dos mesmos, as suas preferências e necessidades no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso do espanhol e o uso dos jogos na sala de aula. Uma vez feita esta recolha, iniciámos a planificação da nossa unidade, tendo o cuidado de aplicar a cada sessão um pequeno questionário de avaliação da atividade levada então a cabo, que nos ajudaria ou a validar as nossas opções ou a delimitar melhor o nosso percurso.

Ao longo das aulas, observámos que as atividades com recurso aos jogos obtiveram da parte dos alunos bastante receptividade, uma vez que aprendiam os conteúdos planificados para cada sessão, mas faziam-no de uma forma lúdica. Quer nos questionários, quer nas autoavaliações aplicados no final de cada sessão, podemos verificar que os mesmos viam os jogos mais como uma estratégia de ensino que como um simples jogo.

A própria análise da amostra confirma o dito anteriormente. Se em relação à Luísa nada de significativo foi possível registar, quanto aos restantes alunos podemos observar que o Mário, apesar de todas as suas resistências ao uso dos jogos na aula de E/LE, mostrou-se um aluno participativo e acabaria por reconhecer que os jogos eram um bom instrumento para baixar os níveis de ansiedade dos colegas. A Joana foi a aluna que manifestou mais progressos ao longo da unidade. Os jogos permitiram-lhe baixar os seus níveis de ansiedade, tendo melhorado a sua participação e desempenho. A partir da análise desta amostra ficámos com a sensação que o uso de jogos em contexto de sala de aula são particularmente úteis para alunos com elevados níveis de ansiedade.

Porém, parece que por mais que nos dediquemos, não há aulas perfeitas, pelo que não podemos deixar de apontar dois ou três aspetos menos positivos relativamente à lecionação da unidade planificada.

Em primeiro lugar o pouco tempo (7 dias) entre a primeira e última sessão, o que nos levou à criação de uma unidade bastante objetiva, com pouca margem de manobra para

o desenvolvimento equitativo de todas as competências, tendo-se dado prioridade à compreensão e interação oral.

Em segundo lugar, o sistema de retenção de luz, que limitou bastante o sucesso das atividades que recorriam à projeção de vídeos ou de *powerpoints*. Na primeira aula, os alunos tiveram alguma dificuldade em visionar os vídeos. Nas restantes, tivemos o cuidado de selecionar salas onde a direção da luz não fosse tão prejudicial para a projeção dos vídeos. Embora não se tivesse conseguido a perfeição, a visualização dos mesmos melhorou bastante.

Em terceiro lugar, poderíamos ter aplicado um número maior de jogos por sessão, visto que a lecionação da unidade seria levada em cinco dias e talvez não se pudesse falar de monotonia relativamente à aplicação repetida do mesmo tipo de atividade.

Para terminar, cabe-nos revelar que se tratou de uma experiência bastante positiva, onde a aplicação dos jogos em sala de aula enriqueceram alunos e professor, os alunos pela aquisição lúdica de novos conteúdos e professor pela concretização de um sonho – ensinar conteúdos de forma lúdica. Tudo isto não teria sido possível sem a preciosa colaboração e conselhos da professora cooperante, assim como a dedicação, aceitação e participação dos alunos com os quais se teve o prazer de trabalhar. Estes últimos foram na verdade o elemento mais importante deste relatório, uma vez que são eles a base e o objetivo de todo o trabalho desenvolvido. A sua atitude foi de interesse, e apesar de não terem adquirido a totalidade dos conteúdos ensinados na perfeição, dedicaram-se às atividades propostas, facilitando o papel motivacional do professor.

Referências Bibliográficas

Alonso, M. (2010). “El cómic en la clase de E/LE: una propuesta didáctica”. In *MarcoELE*, 14. Recuperado a 07 de março de 2013 de <http://marcoele.com/suplementos/el-comic-en-ele/>

Allery, A. (2004). *Educational Games and Structured Experiences*. Medical Teacher. Vol. 26, N.º6, pp. 504_505.

Amato, R. e Amato, P. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. Londres: Longman.

Andreu, A. e García, M. (2007). “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico”. In *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Valencia. Recuperado a 07 de março de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.

Ataöver, S. (2005). *Teaching English Grammar Trough Games to Adolescents*. Bolu: Abant Izzet Baysal University.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Baretta, D. (2008). “Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE”. In *Redele*, 7. Recuperado a 07 de março de 2013 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df9df

Baudains, R. e Baudains, M. (1990). *Alternative game: Exercises and Conversations for the Language Classroom*. Londres: Longman.

Bello, P. (1996). *Didáctica de las segundas lenguas – Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

Bergillos, F. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. In Sánchez, J. e Gargallo, I. (dirs), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 305-328.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Casal, I. e Grande, M. (1998), *¡Hagan Juego! Actividades y recursos túdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.

Celce-Murcia, M. (ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. e Thurrell, S. (1995). “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”. In *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 5-35. Recuperado a 07 de março de [http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Aazol](http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Aazol&cache=cache&media=people:zoltan:1995_celcemurcia_dornyei_thurrell_ial.pdf)

Chamorro M. e Prats N. (1990). “La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera”. In *Actas II Congreso ASELE*, pp. 235-245. Recuperado a 07 de
 de fevereiro de
 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf

Conselho da Europa/GAERI (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Curran, C. (1961). “Counseling skills adapted to the learning of foreign languages”. In *Bulletin of the Menninger Clinic* 25/2, pp. 78-93.

Deci, E. e Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. e Ryan, R. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". In *Contemporary Educational Psychol.*, 25, pp. 54-67.
- Deci, E., Ryan, R., Pelletier, L. e Vallerand, R. (1991). "Motivation and education: the self-determination perspective". In *Educational Psychologist*, 26, pp. 325-346.
- Dörnyei, Z. (1990). "Conceptualizing motivation in foreign-language learning". In *Language Learning*, 40/1, pp. 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom". In *Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, S. (1999). "Aprender como juego. Juegos para aprender español". In *Carabela 41*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 7-22.
- Fernández, S. (coord.) (2001a): *Tareas y proyectos en clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Figuerola, L. (1984). *El juego. Principios generales de educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Fuentes, Ch. (2008). "El componente lúdico en el aula de ELE". In *MarcoELE*, 7, Revista de Didáctica ELE. Recuperado a 07 de março de http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- García-Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. RedELE, Biblioteca Virtual, número 7. Recuperado a 07 de março de <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JGRomeu.htm>

- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988). "The Social-Educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues". In *Language Learning*, 38, pp. 101-126.
- Garriga, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- Garvey C. (1985), *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gasser, M. e Waidman, E. (1989). "Using Songs and Games in the ESL Classroom". In Celce-Murcia, M. e McIntosh, L. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, MA: Newbury House, pp.49-61.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
- Lewis, G. e Bedson, G. (2000). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Murcia: Facultad de Letras, Universidad de Murcia.
- Guastalegnanne, H. (2009). "Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE". In *Suplementos MarcoELE*, 9. Madrid Recuperado a 07 de marzo de http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf
- Hadfield, J. (1999). *Beginner's Communication Games*. Wiltshire: Longman.
- Harmer (2001), *The practice of english language teaching*: Harlow: Pearsen Education.
- Horwitz, E., Horwitz, M., e Cope, J. (1986), "Foreign language classroom anxiety". In *The Modern Language Journal*, 70, pp. 182-193.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.

- Jalil, S. e Procaïlo, L. (2009). “Metodologia de ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o Pós-Método”. In: *IX Congresso nacional de educação-educere, III Encontro sulbrasileiro de psicopedagogia*. PUCPR.
- Krashen, S. (1978). “Individual variation in the use of the Monitor”. In Ritchie, W. (Ed.), *Principles of second language learning* New York: Academic Press, pp. 86–104.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo Publishing Co Inc.
- Krashen, S. (2004). *The Power of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. e Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Larsen-Freeman, D. e Long, M. (1994). *Introducción al estudio de adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lázaro, J. (1999): “La enseñanza mediante tareas”. In *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*. Soria: Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español.
- Long, M. (1981). “Input interaction and second language acquisition”. In Winitz, H. (org.). *Native language and foreign language acquisition*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. e Bhatia, T. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. Vol. 2, pp.413-468.
- López, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers.

Mairynek, M. (2002). "Jugar es cosa seria". In *Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación en Brasil.

Martínez, T. (2004). "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". In Sánchez, J. e Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 983-1004.

Méndez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Moreno, M. (2009). "La motivación por el aprendizaje del ele en China: propuestas para potenciarla". In *Suplementos MarcoELE*, 8. Madrid. Recuperado a 07 de março de 2013 de http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf

Mungai, D., Jones, D., e Wong, L. (2002). "Games to Teach". In *Proceedings of the 18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. Madison: WI.

Nemerow, L. G. (1996). *Do classroom games improve motivation and learning?* *Teaching and Change*, 3 (4), pp. 356-366.

Nunan, D. (2002) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Olshtain, E. e Dubin, F. (1977). *Facilitating Language Learning*. Nova Iorque: McGraw Hill.

Peris, E. (1999). "Libros de texto y tareas". In Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Peris, E. (2001), "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera". In *Carabela*, 50, pp. 103-136.

Peris, E. (2009) “La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2”. In *MarcoELE*, 9. Recuperado a 07 de março de 2013, de <http://marcoele.com/la-influenciade-las-teorias-psicolinguisticas/>

Pierfy, D. (1977). “Comparative simulation game research: Stumbling blocks and stepping stones”. In *Simulation and Games*, n.º8, pp. 255-268.

Rampérez, S. (2011). *El juego en el aula de ELE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Reinoso, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. In *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 141-153.

Richards, J. e Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.

Rixon, S. (1999). *Young learners of English: Some research perspectives*. London: Longman.

Rodríguez, J. (2004). “Modelos, estilos y escalas de evaluación”. In Sánchez, J. e Gargallo, I. (dirs), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sánchez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad general española de librería.

Santos, S. e Cruz, D. (1997). “O lúdico na formação do educador”. In Santos, Santa Marli Pires (org.). *O lúdico na formação do educador*. Rio de Janeiro: Vozes.

Shie, J. S. (2003). *Aspects of EFL games*. Taipei: The Crance Publishing Cmpany.

Silva, H. (2003). "El juego como vector cultural en la enseñanza de la gramática". In *Memorias del II Simposio Nacional «La enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros »*. México: CEPEUNAM.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.

Silver, S. (1989). "Games for the classroom and the English – Speaking Club". In *A Forum Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum*. Vol. 20, 1. Washington: U.S. Information Agency, pp. 29-33.

Sion, C. (1985). *Recipes for tired teachers*. Massachusets: Addison-Wesley Publishing Company.

Spier, A. (2002). *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt:Main.

Steinberg, J. (1983). *Games Language People Play*. Ontario: Dominie Press Limited.

Suanzes, C. (2007). *El juego y los afectos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: reflexión sobre una experiencia con alumnos adultos de la suiza alemana*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning ". In Cook, G. e Seidelhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.

Tornero, Y. (2008). *El juego en el aula: ¿aliado o enemigo? Reflexión sobre las ventajas e inconvenientes del uso de actividades lúdicas en clase de ELE*. Recuperado a 07 de março de 2013 de www.laudotecadele.blogspot.com

Yu, Shu-yun. (2005). *The effects of games on the acquisition of some grammatical features of L2 German on students' motivation and classroom atmosphere*. Australia: School of Trescowthick, Faculty of Education, Australian Catholic University.

Williams, M. e Burden, R. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, A., Betteridge, D. e Buckby, M. (1983). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zanón, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. In *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 5, pp. 19-28.

Zanón, J. (Coord.) (1999). *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid, Edinumen.

Anexos

Anexo I



Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Escola Secundária Josefa de Óbidos
Mestrado em Ensino de Português e Espanhol
2011/2012



Questionário

1. ALUNO

- 1.1. Sexo a) Feminino ☐ b) Masculino ☐
1.2. Idade _____

2. AGREGADO FAMILIAR

2.1. Com quem vives?

- a) Pais ☐ b) Mãe ☐ c) Pai ☐ d) Avós ☐ e) Outros ☐

2.2. Indica as habilitações literárias dos teus pais. (Coloca um X)

	a) 1.º Ciclo EB	b) 2.º Ciclo EB	c) 3.º Ciclo EB	d) Ens. Secundário	e) Ens. Superior
Pai					
Mãe					

2.3. Identifica a situação profissional dos teus pais. (Coloca um X)

	a) Efetivo	b) Contratado	c) Reformado	d) Desempregado
Pai				
Mãe				

3. PERCURSO ESCOLAR

3.1. Se ficaste retido(a) em algum ano, indica os anos e o número de retenções.

N.º retenções por ano de escolaridade									
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º

4. MOTIVAÇÕES/ INTERESSES/ EXPECTATIVAS

4.1. Relativamente aos teus hábitos de trabalho coloca um X, nas opções corretas.

	a) Gostas de estudar?	b) Tens apoio no estudo?	c) Estudas sozinho?	d) Estudas em grupo?	e) Estudas em casa?	f) Estudas na biblioteca?
Sim						
Não						

4.2. Ainda em relação aos teus hábitos de trabalho coloca um X, nas opções corretas.

	a) Tens computador pessoal?	b) Tens ligação à Internet?
Sim		
Não		

4.3. Lês? _____ 4.4. E as pessoas com quem vives, leem? _____

4.5. Refere as **duas** disciplinas que preferes.4.6. Refere as **duas** disciplinas em que sentes mais dificuldades.

4.7. Quais as razões que levam a que tenhas dificuldades nas disciplinas acima referidas?

- ☐ dificuldades de compreensão ☐ falta de estudo
☐ falta de bases ☐ falta de interesse
☐ muita matéria para estudar ☐ outro(s) (Qual?/ Quais? _____)

5. CONTACTO COM O MUNDO HISPÂNICO

5.1. Estadia num país hispânico:

	a) Viveste nalgum país hispânico?	b) Visitaste algum país hispânico?
Não		
Sim		

5.2. Indica a razão da tua estadia nesse país:

	Férias	Estudos	Aprender espanhol	Outros
Sim				
Não				

5.3. Relação com falantes de espanhol fora da sala de aula:

	Nenhuma	Esporádica	Ocasional	Frequente	Muito Frequente
Sim					
Não					

6. PORQUÊ APRENDER ESPANHOL?

6.1. Porque estudas espanhol?

- ☐ Para, futuramente, conseguir um trabalho melhor.
☐ Para falar com os meus amigos espanhóis.
☐ Porque os meus pais me obrigam.
☐ Para viajar para países hispânicos.
☐ Porque gosto de aprender outros idiomas.
☐ Porque é mais fácil aprender espanhol que outras línguas.
☐ Outras razões: _____

6.2. O que esperas saber até ao final do ano?

- ☐ Falar sobre mim.
☐ Entender indicações que me ajudem a chegar de um lugar ao outro.
☐ Ler jornais sobre a atualidade.
☐ Fazer a lista de compras.
☐ Realizar ações quotidianas: ir às compras, sair com os amigos, ir a um restaurante.
☐ Captar a ideia principal dos telejornais.
☐ Compreender os anúncios.
☐ Escrever cartas e e-mails a contar acontecimentos do presente e do passado, gostos e passatempos.

7. COMO APRENDER ESPANHOL?

7.1. Como descreves o modo como aprendes espanhol? Diz se estás ou não de acordo com as seguintes afirmações.

	Sim	+/-	Não
a) Não me preocupo se não entendo todas as palavras de um texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Não me preocupo se cometo ou não erros na aula de espanhol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Tento adivinhar o significado das palavras que não entendo pelo contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Penso sempre que os outros alunos são melhores que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Quando não entendo uma palavra, escrevo-a num papel e depois procuro o seu significado no dicionário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Normalmente estou calmo durante os testes de língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Programo o que vou dizer antes de falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Fico aterrorizado quando tenho que falar em espanhol na aula sem preparação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Tento não utilizar a minha língua materna na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Na minha aula de espanhol, fico tão nervoso que até esqueço aquilo que sei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Reflito sobre as dificuldades que tenho em aprender espanhol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Envergonho-me quando falo em espanhol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) A aula é tão rápida que me preocupa quando me atraso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Comparo as regras do espanhol com outras que conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

o)	Fico furioso quando não entendo porque me corrigiu o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)	Tento deduzir regras do espanhol formando hipóteses sobre o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q)	Tenho receio que o professor corrija todos os meus erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r)	Gosto de aprender uma regra e de a aplicar imediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s)	Ouçó atentamente para captar a ideia principal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t)	Não me importo de cometer alguns erros desde que consiga comunicar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u)	Quando cometo um erro, tento analisá-lo e descobrir a forma correta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v)	Fico mais tenso e nervoso na aula de espanhol que em outras aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w)	Fico aterrorizado com a quantidade de regras que é necessário aprender para falar numa língua estrangeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x)	Temo que os outros alunos se riam de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.2. COMO GOSTARIAS DE APRENDER ESPANHOL?

1- Nada 2- Suficiente 3- Bastante 4-Muito

- a) Que tipo de trabalho gostas de fazer em aula? b) Como pensas que obténs melhores resultados na aprendizagem de espanhol?
- | | | | |
|---|---------|--|---------|
| a) Individual. | 1 2 3 4 | a) Fazendo exercícios. | 1 2 3 4 |
| b) A pares. | 1 2 3 4 | b) Ouvindo, tirando apontamentos e memorizando. | 1 2 3 4 |
| c) Em pequenos grupos. | 1 2 3 4 | c) Realizando tarefas. | 1 2 3 4 |
| d) Com todo o grupo. | 1 2 3 4 | d) Com todo o grupo. | 1 2 3 4 |
| c) Como gostas de escrever os textos em espanhol? | | d) Procurando informações. | 1 2 3 4 |
| a) Tendo vários modelos que me sirvam como modelo. | | e) Seguindo as instruções dadas pelo professor. | 1 2 3 4 |
| b) Sendo guiado pelo professor no processo de escrita. | | f) Lendo, escrevendo ¹ e falando ² sem hesitar. | 1 2 3 4 |
| | | g) Repetindo depois ¹ do professor ² . | 1 2 3 4 |
| | | h) Praticando. | 1 2 3 4 |
| d) Como gostas de ser avaliado? | | e) Como gostas que te corrijam os erros quando participas numa atividade oral na aula? | |
| a) Através de testes orais. | 1 2 3 4 | a) Que o professor me corrija imediatamente. | 1 2 3 4 |
| b) Através de testes escritos. | 1 2 3 4 | b) Que o professor me corrija no final da atividade para não me interromper. | 1 2 3 4 |
| c) Por avaliação contínua. | 1 2 3 4 | c) Que o professor me corrija no final da atividade e em privado. | 1 2 3 4 |
| d) Por minifichas. | 1 2 3 4 | d) Que um colega me corrija. | 1 2 3 4 |
| e) Através de um exame final | 1 2 3 4 | | |
| f) Por trabalhos escritos. | 1 2 3 4 | | |
| g) "Por tarefas" | 1 2 3 4 | | |
| a) As seguintes atividades parecem-te úteis para melhorares a tua expressão oral? | | | |
| a) Memorizar conversações ou diálogos. | 1 2 3 4 | f) Aprender canções. | 1 2 3 4 |
| b) Participar em dramatizações que simulem situações reais. | 1 2 3 4 | e) Aprender listas de frases feitas e vocabulário. | 1 2 3 4 |
| c) Investigar sobre um tema e participarmos num debate. | 1 2 3 4 | g) Praticar a pronúncia. | 1 2 3 4 |
| d) Fazer uma apresentação preparada. | 1 2 3 4 | | |

8. USO POTENCIAL DO ESPANHOL

8.1. Indica o grau de importância das seguintes atividades para ti:

1- Nada 2- Suficiente 3- Bastante 4-Muito

a) Atividades Orais:

a)	Fazer e entender apresentações orais.	1	2	3	4
b)	Fazer e responder a perguntas na aula.	1	2	3	4
c)	Entender os diálogos dos filmes, canções e programas de rádio e de TV.	1	2	3	4
d)	Entender o conteúdo das aulas e as conversas.	1	2	3	4
e)	Participar em conversas informais.	1	2	3	4
f)	Ajudar um turista ou ser ajudado enquanto turista num país hispânico.	1	2	3	4
g)	Ser entrevistado para um posto de trabalho, bolsa, etc.	1	2	3	4

b) Atividades Escritas:

a)	Ler os jornais	1	2	3	4
b)	Ler livros de texto.	1	2	3	4
c)	Ler e escrever correspondência (cartas, e-mail)	1	2	3	4
d)	Escrever cartas formais	1	2	3	4
e)	Fazer traduções	1	2	3	4
f)	Tirar notas.	1	2	3	4

9. QUAIS DESTES RECURSOS UTILIZAS NA TUA APRENDIZAGEM?

	Sim	+/-	Não
a) Encontras a tua própria metodologia de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Utilizas regras mnemónicas: ritmo, associação de palavras, memória fotográfica, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A informação que recibes sobre o espanhol: dicionário próprio, esquemas gramaticais, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Organizas a informação que recibes sobre o espanhol: dicionário próprio, esquemas gramaticais, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Usas os conhecimentos linguísticos que já possuis (a tua língua materna, outras línguas) na aprendizagem do espanhol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Procuras oportunidades para usar o espanhol dentro e fora da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Aplicas estratégias que te permitam entender um texto, oral ou escrito, embora não comprendas todas as palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Aplicas os teus conhecimentos do mundo e elementos extralinguísticos para compreender melhor os textos orais e escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Sabes utilizar a suposição e a imaginação na tua aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Sabes utilizar técnicas de produção oral: por exemplo, pedir a alguém que repita o que disse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Analisas os erros que cometes para não os repetires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Conheces vários estilos de expressão oral e de escrita e sabes utilizá-los de acordo com o grau de formalidade exigido em cada uma das situações. Ex: perguntar as horas a um jovem e a um idoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Usas a tua criatividade, aplicando o que aprendes a novas situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) És autónomo na tua aprendizagem e, ao mesmo tempo, sabes trabalhar em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Envolve-te nas decisões sobre os objetivos de aprendizagem, os temas a trabalhar e o material a utilizar na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Conheces as semelhanças e as diferenças entre o teu país e os hispânicos, mas evitas cair nos estereótipos, o que faz com que sejas mais consciente de ti mesmo e da tua própria cultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. PARA TI OS JOGOS SÃO VANTAJOSOS PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL PORQUE...

1- Nada 2- Suficiente 3- Bastante 4-Muito

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) São divertidos e pedagógicos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Dão mais vida, cor, novas sensações à aula | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Os jogos ajudam a “esquecer” o trabalho que se tem com a língua | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) O incentivo de um prémio ou o reconhecimento dado ao vencedor motiva. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Servem para rever temas que já trabalhámos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Os jogos são bons para trabalhar os erros fossilizados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Os jogos apelam a estratégias de memorização visual, de movimento e auditivas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Os jogos apelam aos estilos de aprendizagem dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) O trabalho em grupos aproxima os alunos e coloca-os em situação de negociação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) São um desafio pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) Promovem a autonomia e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) Geram situações reais de necessidade de obter informação e de negociação. | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. PARA TI OS JOGOS NÃO SÃO VANTAJOSOS PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL PORQUE...

1- Nada 2- Suficiente 3- Bastante 4-Muito

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) A pressão de ganhar pode ser um verdadeiro stress. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Se houver alunos muito competitivos, os jogos podem separar o grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Alguns alunos podem ver o jogo como uma perda de tempo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Alguns alunos podem sentir-se subestimados ou que estão a ser postos em situações demasiado infantis. | 1 | 2 | 3 | 4 |

12. QUE TIPO DE JOGADOR ÉS? Individual

1- Nada 2- Suficiente 3- Bastante 4-Muito

- | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|
| a) Colectivo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Individual. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Competitivo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Colaborativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Outro | 1 | 2 | 3 | 4 |

13. QUE TIPO DE JOGOS GOSTAS DE JOGAR?

1- Nada 2- Suficiente 3- Bastante 4-Muito

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Jogos de adivinhas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Jogos de procura e de averiguação (ex. Sopa de letras) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Jogos de Puzzle | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Jogos de emparelhamento (Dominó) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Jogos de seleção (Escolha múltipla) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Jogos de intercâmbio (Batalha Naval) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Jogos de associação (Associar imagem/palavra) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Jogos de dramatização | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Jogos de tabuleiro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) Outros _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo II



Escola Secundária Josefa de Óbidos
Análise de Necessidades de Comunicação e de Aprendizagem
2011-2012

Nome:		Nacionalidade:		
Qual é a tua língua materna?				
Tens algum interesse ou passatempo?				
Que línguas conheces?	Falo	Compreendo	Leio	Escrevo

A) Por que estudas espanhol?

- | | |
|---|--|
| 1) Porque quero conhecer melhor a cultura hispânica. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2) Porque vou de férias para um país hispânico. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3) Porque gostava de ir viver para um país hispânico. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4) Porque gosto de aprender outras línguas. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5) Porque tenho amigos hispânicos. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 6) Porque quero melhorar o meu currículo. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7) Porque gosto das aulas de língua. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8) Porque preciso do espanhol para conseguir um emprego? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9) Outros. Quais? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
|---|--|

B) Para que usas o espanhol?

Assinala o número correspondente: 0 = Nunca 1 = Às vezes 2 = Frequentemente 3 = Quase sempre

1. Para falar com:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Amigos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Hispânicos que vivem em Portugal | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Com as pessoas quando vou a países hispânicos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Outros. Quais?..... | 0 | 1 | 2 | 3 |

2. Para ler

- | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| Jornais e Revistas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Textos que me interessam | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Cartas pessoais, comerciais, etc | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Outros. Quais?..... | 0 | 1 | 2 | 3 |

3. Para compreender

- | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| Os hispânicos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| A televisão e rádio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Canções | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Outros. Quais?..... | 0 | 1 | 2 | 3 |

4. Para escrever

- | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Cartas, e-mails, etc | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Testes, relatórios, etc | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Falar no Chat | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Outros. Quais?..... | 0 | 1 | 2 | 3 |

C) Como gostas de aprender?

- | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|
| 1. A ler | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. A escrever | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. A falar | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. A ouvir | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. A ver televisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. A falar na internet | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Outros. Quais? | 0 | 1 | 2 | 3 |

D) Como gostas de trabalhar na aula?

- | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Sozinho | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. A pares | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Em pequenos grupos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Em equipas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Toda a turma com o professor | 0 | 1 | 2 | 3 |

Obrigada,
Rosário Cacholas

Anexo III



Escola Secundária Josefa de Óbidos
Departamento de Línguas
Plan de clase

Profesora Evaluada: Cátia Leitão

Grupo: Español A1 – 10.º año

Asignatura: Español

Año/ Clases: 10.º año

Fecha: miércoles, 23 de noviembre de 2011

Sesión: 1

Hora: 13h45

Duración de la clase: 90+45 minutos

Objetivos	Contenidos Lexicales	Contenidos Gramaticales
Que los alumnos: - Desarrollen las capacidades y competencias básicas: leer, oír, hablar y escribir; - Adquirieran y usen apropiadamente el vocabulario relacionado con la rutina diaria; - Conozcan y apliquen las estructuras gramaticales en contexto; - Comuniquen e interactúen creando un ambiente favorable al aprendizaje.	- Acciones cotidianas.	- Los verbos reflexivos regulares.
	Contenidos Funcionales	Contenidos Sociolingüístico
	- Opinar y plantear hipótesis.	- Registro formal e informal
Materiales		Evaluación
Ordenador - PowerPoint: Los verbos reflexivos - Youtube: Video de la rutina diaria de Eddie y de Jason. Ficha de trabajo: - Ficha de Trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - La rutina diaria de Eddie. - La rutina de Concha y de su hermano - La rutina de los padres de Concha - La historia amorosa de Jason. 		- Observación directa de los alumnos; - Participación oral; - Formativa: fichas de trabajo. - Tarjeta de supervivencia. - Ficha de los bingos – expresión escrita.

Lección n.º 27

Contenido: Introducción al tema “La rutina diaria”.

Constitución de los grupos de trabajo y negociación de la tarea final.

Visualización de un vídeo sobre la rutina diaria.

Una chica como tú y su familia – Concha Pidal y su viaje en barco.

Los verbos reflexivos regulares.

Expresar opinión.

Actividades

Actividad 1

- Presentación y negociación de la tarea final.

Actividad 2

- Introducción al tema de la rutina diaria con el visionado del vídeo de Eddie en <http://www.youtube.com/watch?v=5TfyJsgaaTs> y ordenación de la rutina en la pizarra digital.

Actividad 3

- Presentación de Concha – una compañera de viaje. Lectura de un *e-mail* sobre su rutina diaria y exploración de la misma.

Actividad 4

- Realización de los ejercicios de gramática presentes en la ficha anterior y corrección en grupo. Escritura de la regla de formación de los mismos en la pizarra.

Actividad 5

- Lectura y realización de la ficha sobre la rutina de los padres de Concha. Visionado de un *Powerpoint* con la formación y usos de los verbos reflexivos.

Actividad 6

- Realización del Bingo de los Reflexivos, con posterior escritura de las frases presentes en los mismos.

Actividad 7

- Relectura del Pd del e-mail de Concha y visionado de la 1.^a parte de un video en <http://www.youtube.com/watch?v=uy0HNNWto0UY> sobre la vida de su hermanastro Jason. Ejecución de la ficha sobre la rutina de Jason.

Actividad 8

- Visionado de la 2.^a parte del visionado del video y planteamiento de opiniones y hipótesis relativamente a lo que va a pasar a partir de una ficha con fotogramas.

Actividad 9

- Escritura de las hipótesis y opiniones de los alumnos en la pizarra y redacción de la primera tarjeta de supervivencia.

Actividad 10

- Repaso de lo aprendido en clase y autoevaluación.

Materiales anexos

- Ficha de trabajo n.º 1 – La rutina de Eddie
- Ficha de trabajo n.º 2 – E-mail de Concha
- Ficha de trabajo n.º 3 – La rutina de los padres de Concha
- Ficha de trabajo n.º 4 – Los verbos reflexivos
- Ficha de trabajo n.º 5 – La rutina de Jason
- Ficha de trabajo n.º 6 – La rutina de Jason – expresar opinión
- Ficha de trabajo n.º 7 – Tarjeta de supervivencia
- *Powerpoint* de los verbos reflexivos
- Tarjeta de Bingo
- Tarjeta de Supervivencia

N.º	Nombre	Participación e Interacción Oral	Actitud ante el aprendizaje	Autonomía	Autocorrección	Comportamiento
4	Ana Cancelinha					
5	Ana Silva					
6	Andreia Correia					
7	Beatriz Ferreira					
9	Cristiana Cabau					
10	Dana Andrade					
11	Denise Garcês					
12	Diogo Sousa					
13	Diogo Santos					
15	Inês Marques					
16	Inês Lima					
17	Ivan Rocha					
18	Jéssica Cruz					
21	Márcia Santos					
22	Maria Teixeira					
24	Pedro					
25	Tamára					
26	Vera Magalhães					

Observaciones:

Construir PPt con hundos negros, cambiar de sala si posible. Intentar hacer con que M□□ e I□□ participen más. Ponerlas en el grupo de P□□.

Anexo IV

**Escola Secundária Josefa de Óbidos****Año Escolar:** 2011-2012**Unidad didáctica:** La rutina diaria**Unidad de Aprendizaje**

Rutina Diaria

Curso

10.º

Nivel

A1

Tiempo

450 minutos

(4 sesiones)

Objetivo de Aprendizaje

Hablar de acciones cotidianas.

Evaluar las actividades realizadas.

Relatar las actividades cotidianas;

Aprendizajes Esperados

Compararlas con las de los compañeros;

Completar y escribir frases o oraciones para resolver tareas destinadas a demostrar comprensión auditiva y lectora.

Tareas Intermedias

Individual - Tarjetas de supervivencia, Ficha de Comprensión Oral y Expresión Escrita; En Parejas- Construcción de las Tarjetas para el Juego de Vocabulario.

Tarea Final

Construir un cómic en el cual relaten situaciones de la vida cotidiana, utilizando el presente de indicativo.

Recursos y procedimientos

- Ordenador e internet
- Entrar en la página: <http://www.toondoo.com/> y registrarse.
- Crear un cómic y guardar.

Plazos

Las tarjetas de supervivencia y del Juego de Vocabulario tendrán que ser entregues hasta el día 30 de Noviembre.

Programa de las Clases

23 de noviembre – clase 1: presentación y negociación de las tareas, plazos de entrega y formación de grupos de trabajo. Actividades a partir de los Videos la Rutina de Eddie, *Signs* y *Juego de Bingo* y de la lectura de una carta. Contenidos trabajados: acciones cotidianas e verbos reflexivos regulares. Funciones trabajadas: opinar y plantear hipótesis;

25 de noviembre – clase 2: actividades a partir de la lectura de una Postal, del juego de la lotería y del video *Los horarios en España*. Contenidos trabajados: acciones cotidianas e verbos reflexivos irregulares Funciones trabajadas: expresar acuerdo/desacuerdo;

28 de noviembre – clase 3: actividades a partir de una Carta y de una ficha de trabajo. Contenidos trabajados: las aficiones e los conectores de discurso. Funciones trabajadas: estructurar el discurso.

30 de noviembre – clase 4: actividades a partir de una página de diario; Contenidos trabajados: tareas domésticas y marcadores de frecuencia. Funciones trabajadas: expresar aburrimiento; Conclusión de la tarea final y autoevaluación.

Evaluación: al largo de las 4 sesiones serás evaluado según los siguientes criterios: participación; comportamiento; oralidad; lectura; trabajo realizado en clase; riqueza del vocabulario y corrección gramatical (si tenéis consciencia de vuestros errores y los corregís). (50%)

En relación con la tarea final, serán evaluados: las tarjetas de supervivencia, la ficha de comprensión oral y la ficha de expresión escrita y las Tarjetas para el Juego de Vocabulario

Elementos de Evaluación	
Trabajo Diario	50%
Tarjetas de Supervivencia	12,5%
E-mail	12,5%
Cómic	25%
	100%

Cómic	
Fidelidad al tema	10%
Corrección Formal	5%
Cumplimiento de la tarea	5%
Originalidad	5%
	25%

Tarjetas de Supervivencia	
Contiene 4 tarjetas	5%
Escritas con corrección	5%
Cumple plazo	2,5%
	12,5

E-mail – Rutina Diaria	
Contiene 3 e-mails	5%
Escritas con corrección	5%
Cumple plazo	2,5%
	12,5%

Anexo V

EL BINGO

Destrezas:

- Comprensión oral y escrita
- Expresión oral y escrita

Nivel: Inicial

Duración: 20 minutos

Organización: Individual

Material:

- Tarjetas de bingo
- Lápiz

Objetivo Comunicativo: transmitir información

Objetivo Gramatical: Los verbos reflexivos

Objetivo Estratégico: Inferir una regla gramatical a través de su práctica y repetición.

Desarrollo:

1. Entregar a cada alumno una tarjeta de bingo con preguntas: Ej. ¿Te duchas generalmente por la noche?
2. Sacar los verbos de una bolsa y pedir a uno de los alumnos a quien le salga esa pregunta que responda a la misma, si acierta, la forma, gana una casilla gratis.
3. El primero en conseguir rellenar una línea la tarjeta grita ¡Bingo! Y gana.

Bingo

¿Te acuestas después de las dos de la mañana?	¿Te alegras cuándo tu madre te deja salir los viernes por la noche?	¿Te reúnes con tu familia todos los fines de semana?	¿Te quedas nervioso en los exámenes?
¿Te asemejas físicamente a tu padre?	¿Te aburre ir de compras?	¿Te duchas generalmente por la noche?	¿Te diviertes con frecuencia?
¿Te acuestas en pijama?	¿Te bañas en la bañera?	*Gratis*	¿Te asemejas emocionalmente a tu madre?
¿Te afeitas todos los días?	¿Te duermes con la tele encendida?	¿Te quedas enfermo con frecuencia?	¿Te quedas feliz cuándo vez gatos?
¿Te maquillas con frecuencia?	¿Te lavas las manos antes de comer?	¿Te diviertes en los exámenes?	¿Te enfadas con frecuencia?

Anexo VI

En 5 minutos...



1. Escribe tres actividades diarias

2. Tres verbos reflexivos en 2ª persona de plural

3. Los contrarios de:
me despierto, me desnudo, me baño

4. Tres comidas

5. Expresa tu opinion.

Las modelos
tienen mucha
influencia en las
niñas.

España recicla
muy poco (15%)


Mucha gente es
impuntual.

Evaluación del Juego del Bingo

M-Mucho B- Bastante R- Regular P-Poco MP-Muy Poco

El juego me ha parecido útil	
He aprendido vocabulario nuevo	
He repasado como se conjugan los verbos reflexivos	
He participado	
He hablado con más rapidez	
He hablado con más seguridad	
He hablado con mas facilidad	
He hablado con más espontaneidad	
He hablado con mayor corrección	
He mejorado mi pronunciación/entonación	
He tenido miedo a equivocarme	
Tengo mayor interés por el español	
Comprendo y reacciono más rápidamente	
Hablo de temas diversos con mayor facilidad	
Sé desenvolverse cuando se llega a una situación difícil	
Las reglas del juego estaban claras	

Anexo VII

	<p style="text-align: center;">Escola Secundária Josefa de Óbidos Departamento de Línguas Plan de clase</p>
---	--

Plan de clase

Profesora Evaluada: Cátia Leitão

Grupo: Español A1 – 10.º año

Asignatura: Español

Año/ Clases: 10.º año

Fecha: viernes, 25 de noviembre de 2011

Lección: 2

Hora: 14h45

Duración de la clase: 90 minutos

Objetivos	Contenidos Lexicales	Contenidos Gramaticales
<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollen las capacidades y competencias básicas: leer, oír, hablar y escribir; - Adquirieran y usen apropiadamente el vocabulario relacionado con la rutina diaria; - Conozcan y apliquen las estructuras gramaticales en contexto; - Comuniquen e interactúen creando un ambiente favorable al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones cotidianas 	<ul style="list-style-type: none"> - Los verbos reflexivos irregulares.
	<p style="text-align: center;">Contenidos Funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresar acuerdo y desacuerdo. 	<p style="text-align: center;">Contenidos Sociolingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro formal e informal
Materiales		Evaluación
<p>Ordenador</p> <ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint: Los verbos reflexivos - Youtube: Video Los horarios de las Tiendas en España <p>Ficha de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Postal de Concha. - Los horarios en España - La siesta <p>Otros: Juego de la Lotería de los reflexivos Tarjetas de supervivencia</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa de los alumnos; - Participación oral; - Formativa: fichas de trabajo. - Tarjetas de supervivencia. - Ejercicio de comprensión oral.

Lecciones n.º

Contenido: *Concha Pidal: Chile a diario.*

Los verbos reflexivos irregulares – juego de la lotería.

Los horarios de las tiendas en España – ficha de comprensión oral.

La hora – juego de dominó.

La siesta, ¿sólo se hace en España?

Actividades

Actividad 1

- Lectura de una postal enviada por Concha a su amiga Cecilia.

Actividad 2

- Realización de la ficha de trabajo – verbos reflexivos irregulares

Actividad 3

- Visionado de un *powerpoint* sobre los verbos irregulares de cambio vocálico.

Actividad 5

- Juego de la Lotería de los verbos reflexivos, con elaboración de una historia con las cuatro acciones presentes en cada uno de los billetes y presentación oral de la misma.

Actividad 5

- Visionado de un documental en <http://www.audiria.com/capitulosdetalle.php?id=90&tipo=ej&num=3> sobre los horarios de las tiendas en España y realización de una ficha de comprensión oral.

Actividad 6

- Construcción de un dominó de las horas. A partir de lo escuchado en el ejercicio anterior, los alumnos deben seleccionar en cada dos tarjetas la correcta.

Actividad 8

- Lectura del texto: La siesta y debate sobre lo mismo (expresar acuerdo y desacuerdo).

Actividad 9

- Redacción de la segunda tarjeta de supervivencia.

Actividad 10

- Repaso de lo aprendido en clase y entrega de la ficha n.º 10 para realizar en casa.

Materiales anexos

- "Power Point" verbos irregulares de cambio vocálico.
- Videos sacados del *Youtube*.
- Juego de la Lotería.
- Dominó de las Horas
- Ficha de trabajo n.º8 - La postal de Concha
- Ficha de trabajo n.º9 - El cotidiano de los adolescentes
- Ficha de trabajo n.º 10 - Los horarios en España
- Ficha de trabajo n.º 11 - La siesta
- Ficha de trabajo n.º 12 - Tarjeta de supervivencia - Expresar acuerdo y desacuerdo
- Ficha de trabajo n.º 13 - La rutina de Paco

N.º	Nombre	Participación e Interacción Oral	Actitud ante el aprendizaje	Autonomía	Autocorrección	Comportamiento
4	Ana Cancelinha					
5	Ana Silva					
6	Andreia Correia					
7	Beatriz Ferreira					
9	Cristiana Cabau					
10	Dana Andrade					
11	Denise Garcês					
12	Diogo Sousa					
13	Diogo Santos					
15	Inês Marques					
16	Inês Lima					
17	Ivan Rocha					
18	Jéssica Cruz					
21	Márcia Santos					
22	Maria Teixeira					
24	Pedro					
25	Tamára					
26	Vera Magalhães					

Observaciones:

Anexo VIII

La lotería

Destrezas:

- Comprensión oral y escrita
- Expresión oral y escrita

Nivel: Inicial

Duración: 20 minutos

Organización: Pares

Material:

- Tarjetas de lotería
- Lápiz

Objetivo Comunicativo: Hablar de la rutina.

Objetivo Gramatical: Los verbos reflexivos irregulares.

Objetivo Estratégico: Inferir una regla gramatical a través de su práctica y repetición y memorizar vocabulario.

Desarrollo:

1. Entregar a cada alumno una tarjeta de lotería donde los alumnos deberán escribir 4 nombres: Raúl, María, Pablo y José.
2. Cada uno de los pares deberá inventar una rutina, teniendo en cuenta la acción que está por encima de los nombres que han escrito.
3. Se sacan los nombres de una bolsa y el grupo que tenga la misma secuencia deberá leer su rutina. Si corresponder a la rutina de los mismos, ganan.



Levantarse
temprano

Acostarse
tarde

Ducharse por la
noche

Cepillarse los
dientes

con frecuencia

Nombre:

Nombre:

Nombre:

Nombre:

Anexo IX

Dominó

Destrezas:

- Comprensión escrita
- Interacción oral

Nivel: Inicial

Duración: 20 minutos

Organización: Grupo

Material:

- Tarjetas de lotería
- Lápiz

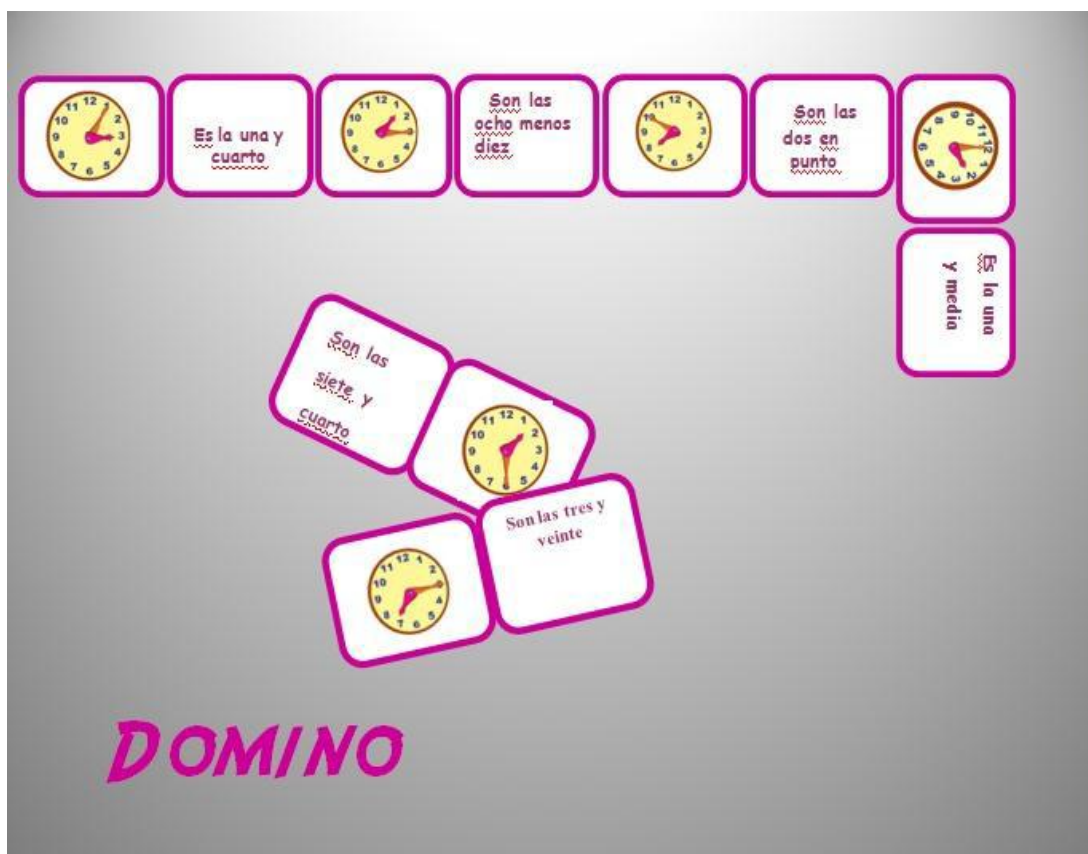
Objetivo Comunicativo: conocer y hablar sobre la hora

Objetivo Gramatical: Presentar el vocabulario de la hora


Objetivo Estratégico: Inferir una regla gramatical a través de su práctica y repetición.

Desarrollo:

1. Entregar a cada grupo un juego de dominó, con expresiones correctas e incorrectas.
2. Los alumnos deberán completar el dominó seleccionando las formas correctas.
3. El primero en conseguir completar el dominó con todas las formas correctas es el vencedor.



Anexo X

	<p style="text-align: center;">Escola Secundária Josefa de Óbidos Departamento de Línguas Plan de clase</p>
---	--

Plan de clase

Profesora Evaluada: Cátia Leitão

Grupo: Español A1 – 10.º año

Asignatura: Español

Año/ Clases: 10.º año

Fecha: lunes, 28 de noviembre de 2011

Sesión: 3

Hora: 08h15

Duración de la clase: 90 minutos

Objetivos	Contenidos Lexicales	Contenidos Gramaticales
<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollen las capacidades y competencias básicas: leer, oír, hablar y escribir; - Adquirieran y usen apropiadamente el vocabulario relacionado con la rutina diaria; - Conozcan y apliquen las estructuras gramaticales en contexto; - Comuniquen e interactúen creando un ambiente favorable al aprendizaje; 	<ul style="list-style-type: none"> - Las aficiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Los conectores de discurso
	<p style="text-align: center;">Contenidos Funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructurar el discurso 	<p style="text-align: center;">Contenidos Sociolingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro formal e informal
Materiales		Evaluación
<p>Ordenador</p> <ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint: Las aficiones <p>Ficha de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Carta de Concha. - Las aficiones de Concha <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas para el Juego de Mímica - Aficiones 		<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa de los alumnos; - Participación oral; - Formativa: fichas de trabajo. - Tarjeta de supervivencia.

Lecciones n.º

Contenido: *Concha Pidal: una carta.*

Las aficiones – juego de mímica.

Los conectores de discurso.

Mis aficiones – escritura de un texto.

Actividades**Actividad 1**

- Lectura de una carta escrita por Concha sobre sus aficiones.

Actividad 2

- Visionado de un *powerpoint* sobre las aficiones y juego de adivinanza.

Actividad 3

- Realización de la Ficha de trabajo – Las aficiones de Concha.

Actividad 4

- Redacción de un texto sobre la rutina diaria y las aficiones, con recurso a los marcadores de discurso recogidos en la tarjeta de supervivencia al largo de la realización de la ficha Las aficiones de Concha.

Actividad 5

- Juego de Mímica sobre las aficiones.

Actividad 6

- Repaso de lo aprendido en clase.

Materiales anexos

- Ficha de trabajo n.º14 – Carta de Concha a sus padres.
- Ficha de trabajo n.º15 – Las aficiones de los adolescentes
- Ficha de trabajo n.º16 – El Alibi Perfecto
- Ficha de trabajo n.º 17 – Tarjeta de supervivencia - Estructurar el discurso
- *Powerpoint* – Las aficiones
- Ficha de Autoevaluación

N.º	Nombre	Participación e Interacción Oral	Actitud ante el aprendizaje	Autonomía	Autocorrección	Comportamiento
4	Ana Cancelinha					
5	Ana Silva					
6	Andreia Correia					
7	Beatriz Ferreira					
9	Cristiana Cabau					
10	Dana Andrade					
11	Denise Garcês					
12	Diogo Sousa					
13	Diogo Santos					
15	Inês Marques					
16	Inês Lima					
17	Ivan Rocha					
18	Jéssica Cruz					
21	Márcia Santos					
22	Maria Teixeira					
24	Pedro					
25	Tamára					
26	Vera Magalhães					

Observaciones:

Anexo XI

Juego de Mímica

Destrezas: - Comprensión oral y escrita - Expresión oral	Nivel: Inicial
Duración: 25 minutos	Organización: Todo el grupo
Material: - <i>Flashcards</i>	Objetivo Comunicativo: conocer y hablar sobre las aficiones Objetivo Gramatical: Presentar el vocabulario de las aficiones Objetivo Estratégico: Memorización del vocabulario.
Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar a un alumno un <i>flashcard</i> con una afición que el mismo debe imitar a través de gestos. 2. Gana el primer que adivine la afición correcta. 	



Anexo XII

Destrezas: - Comprensión oral - Expresión oral	<i>El alibi perfecto</i> Nivel: Inicial <i>El alibi perfecto</i>
Duración: 25 minutos	Organización: Grupos de 4
Material: - Noticia del robo - Parrilla para realizar el cuestionario.	Objetivo Comunicativo: hablar sobre las aficiones y la rutina diaria Objetivo Gramatical: Presentar el vocabulario de las aficiones, la rutina diaria y estructuras de certeza, incerteza, evidencia y posibilidad. Objetivo Estratégico: Interactuar para expresar certeza, incerteza, evidencia y posibilidad.
Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Separar a dos alumnos del resto del grupo. Ellos serán los ladrones. 2. Establecer una escena del crimen. 3. Todos saben que los ladrones son los dos alumnos separados del grupo, pero no se puede probarlo. 4. Los dos alumnos preparan una coartada para todo el día. 5. Por otro lado, los restantes alumnos deberán elaborar un cuestionario que usarán en el interrogatorio que harán a los sospechosos en separado. En este cuestionario deben constar las rutinas de los sospechosos y la rutina de los mismos en el día del crimen. 6. Los “detectives” se separan y entrevistan a los sospechosos en separado y los cuestionan sobre las diferencias entre sus rutinas diarias y la del día del robo. <p>Después del interrogatorio se comparan las respuestas de los sospechosos hasta que se encuentre una diferencia. Solo puede haber un vencedor, o la justicia o los sospechosos.</p>	

EL DIARIO MONTAÑÉS

EL DECANO DE LA PRENSA CÁNTABRA
DESDE 1902. www.eldiariomontanes.es

Lunes 28/11
Nº 36.656
1,20€

LA CREATIVIDAD SALE A FLOTE EN EL VITAL ALSAR



El colegio ha recibido un premio nacional por sus métodos en educación emocional y artística

CURSO CAP
VIAJEROS Y MERCANCIAS
Últimas plazas

CENTRO FORMACIÓN
AUTO-ESCUELA
BAHIA

El Gobierno recortará un 19% el gasto de personal en las empresas públicas

El adelgazamiento de plantillas en las sociedades cántabras ahorrará diez millones de euros

El Gobierno de Cantabria adelgazará las plantillas de las empresas públicas hasta reducir en un 19,2% los gastos de personal de estas sociedades, entes y fundaciones. La supresión de altos cargos, los despidos y la rebaja de nóminas su-

52
MILLONES
para gastos de personal en 2012

pondrán un ahorro de diez millones de euros en 2012. El recorte en gastos de personal será uno de los más cuantiosos que aplicará la Administración. De su plantilla directa, el Gobierno detraerá un 0,48%. **DAVID REMARTÍNEZ**

CONSEJERO DE OBRAS PÚBLICAS

«Cantabria debe ponerse en pie y luchar por el AVE», dice Rodríguez Argüeso

CASOS DE GENOCIDIO
El Supremo pone fin a la justicia universal en España **P22 EDIT P17**

ESTUDIO DEL ICANE
Cantabria envejece con la emigración de sus jóvenes **P6**

80 PÁGINAS | CANTABRIA 2 | Torrelavega 10 | Región 12 | Opinión 17 | NACIONAL 20 | ESQUELAS 24 | MUNDO 26 | ECONOMÍA 30 | CULTURAS Y SOCIEDAD (Cultura 32 | Sociedad 35) | TUS ANUNCIOS 37 | DEPORTES 38 | 65

TUS MUEBLES TE LLEVAN DE CRUCERO

SOLO POR COMPRA TE REGALAMOS UN CHURCERO

FINANCIACIÓN 60

Ahora con una compra mínima de 1.800€ en Muebles José María te llevas un churro. SIN SORTEOS.

muebles y decoración José María
C/ra. del Aeropuerto, E. Mielato
www.grupojosemaria.com

Atraco al Banco ELE



El robo ha ocurrido a las 3h de la tarde, pero la policía ya ha recuperado el dinero y los sospechosos están siendo cuestionados desde las 4 de la mañana de hoy.

MALLORCA 2 RACING 1

El Racing se hunde en la cola con otra decepción

La derrota y la nula reacción desde el banquillo dejan a Cúper tocado **P39-44**

UN EQUIPO PERDEDOR
POR **JESÚS SERRERA**



EIBAR 2-GIMNÁSTICA 1

Primera derrota blanquiazul en seis jornadas **P56**

FÓRMULA UNO
Vettel deja ganar a Webber en Brasil **P56-59**

Anexo XIII



Escola Secundária Josefa de Óbidos
Departamento de Línguas
Plan de clase

Plan de clase

Profesora Evaluada: Cátia Leitão

Grupo: Español A1 – 10.º año

Asignatura: Español

Año/ Clases: 10.º año

Fecha: miércoles, 30 de noviembre de 2011

Sección: 4

Hora: 13h45

Duración de la clase: 135 minutos

Objetivos	Contenidos Lexicales	Contenidos Gramaticales
Que los alumnos: - Desarrollen las capacidades y competencias básicas: leer, oír, hablar y escribir; - Adquirieran y usen apropiadamente el vocabulario relacionado con la rutina diaria; - Conozcan y apliquen las estructuras gramaticales en contexto; - Comuniquen e interactúen creando un ambiente favorable al aprendizaje;	- Las tareas domésticas	- Marcadores de frecuencia
	Contenidos Funcionales -Expresiones de aburrimiento	Contenidos Sociolingüístico - Registro formal e informal
Materiales		Evaluación
Ordenador - PowerPoint: Juego 3 en línea Ficha de trabajo: - Ficha de Trabajo: <i>- Página de Diario de Concha.</i>		- Observación directa de los alumnos; - Participación oral; - Formativa: fichas de trabajo. - Tarjeta de supervivencia - Cómic de la tarea final

Lecciones n.º

Contenido: *Concha Pidal: una página de diario.*
Las tareas domésticas- juego del tres en línea(adaptado).
Marcadores de frecuencia.

Actividades**Actividad 1**

- Lectura de una página del diario de Concha sobre las tareas domésticas.

Actividad 2

- Realización de una ficha de trabajo sobre las tareas domésticas.

Actividad 3

- Juego del tres en línea: selección de un marcador de frecuencia y elaboración de una frase con la acción por detrás de ese marcador.

Actividad 4

- Pequeña discusión sobre la realización de las tareas domésticas – recurriendo a algunas de las expresiones de aburrimiento presentes en el texto. Escritura de las mismas en la tarjeta de supervivencia.

Actividad 5

- Conclusión de la tarea final (en la sala de ordenadores) y impresión de los trabajos.

Actividad 6

- Evaluación y auto-evaluación de los alumnos.

Materiales anexos

- Ficha de Trabajo n.º 18 - Página de Diario de Concha
- Ficha de Trabajo n.º 19 - Tarjeta de supervivencia - Expresiones de aburrimiento y hartazgo
- Juego del 3 en línea
- Ficha de auto-evaluación.

N.º	Nombre	Participación e Interacción Oral	Actitud ante el aprendizaje	Autonomía	Autocorrección	Comportamiento
4	Ana Cancelinha					
5	Ana Silva					
6	Andreia Correia					
7	Beatriz Ferreira					
9	Cristiana Cabau					
10	Dana Andrade					
11	Denise Garcês					
12	Diogo Sousa					
13	Diogo Santos					
15	Inês Marques					
16	Inês Lima					
17	Ivan Rocha					
18	Jéssica Cruz					
21	Márcia Santos					
22	Maria Teixeira					
24	Pedro					
25	Tamára					
26	Vera Magalhães					

Observaciones:

Anexo XIV

EL TRES EN LÍNEA

Destrezas:

- Comprensión, expresión y interacción oral
- Comprensión y expresión escrita

Nivel: Inicial

Duración: 15 minutos

Organización: Pares

Material:

- Pizarra interactiva.
- *Software* interactivo.

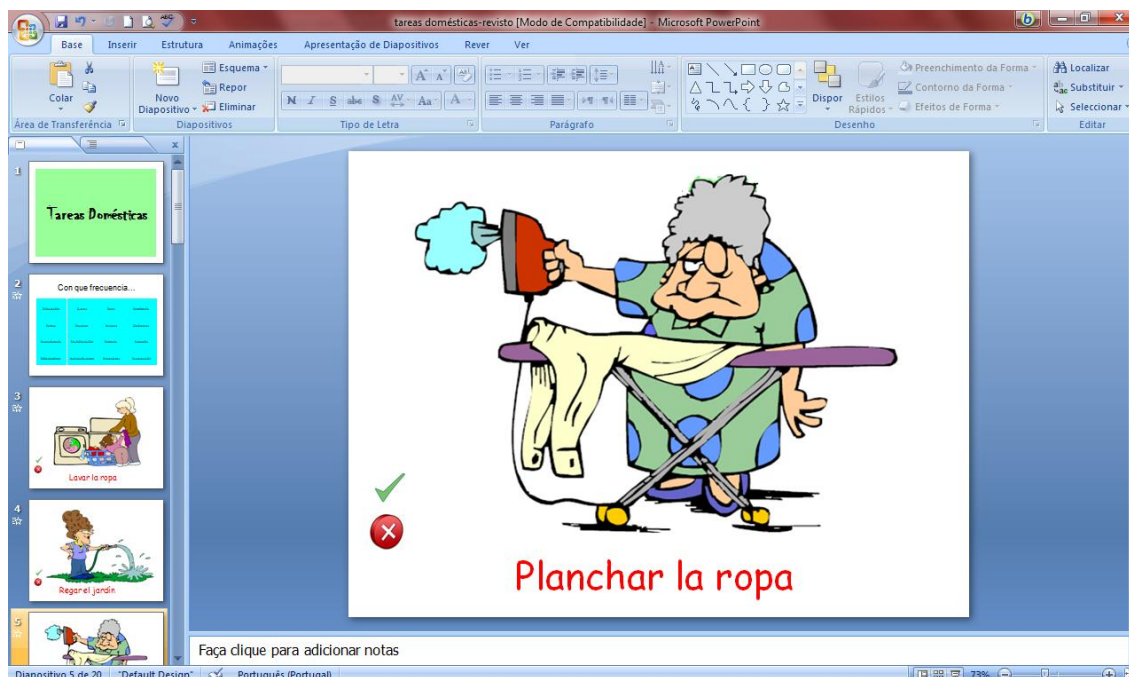
Objetivo Comunicativo: expresar la frecuencia con que realizan determinadas tareas domésticas

Objetivo Gramatical: Presentar el vocabulario de las tareas domésticas y de los marcadores de frecuencia.


Objetivo Estratégico: Memorizar vocabulario.

Desarrollo:

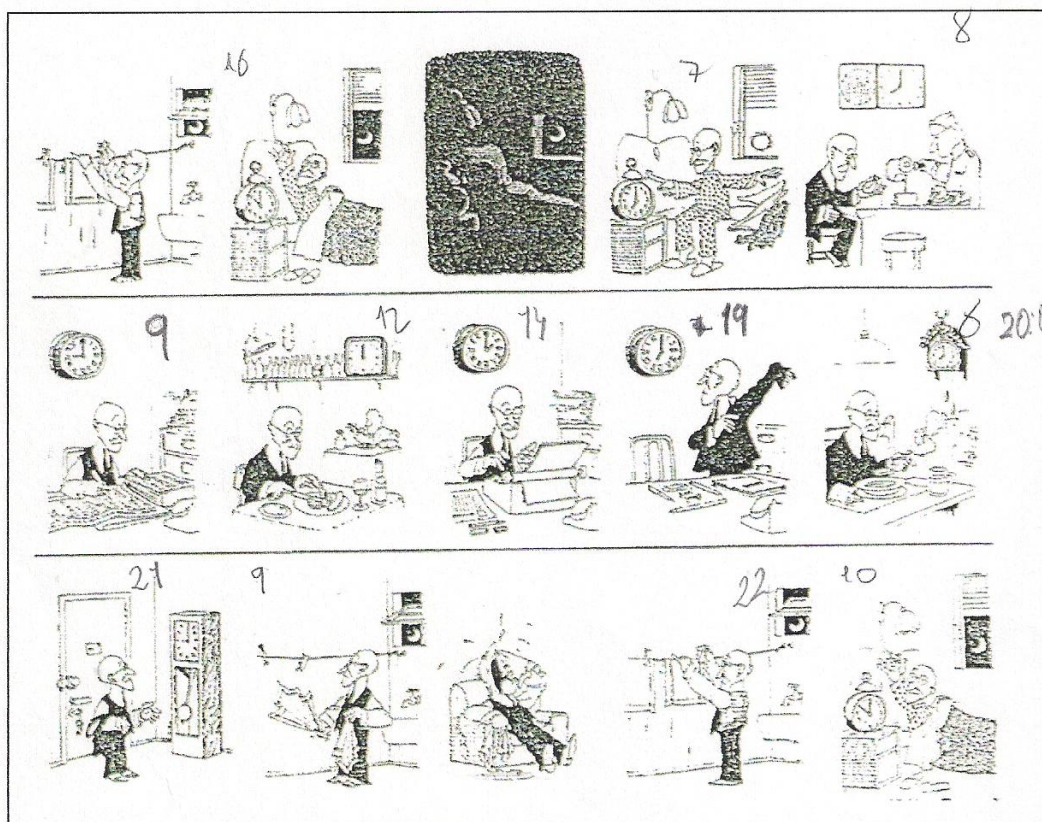
1. Cada alumno intentará hacer una frase con el marcador de frecuencia y la tarea doméstica por detrás de ese mismo marcador hasta completar una línea.
2. Se jugará por turnos, el primero a completar la línea gana.



Anexo XV

	Escola Secundária Josefa de Óbidos	
	Español, nivel 1	Profesora: Cátia Leitão
	Ficha nº10	Tema: La rutina diaria
	Año Escolar: 2011-2012	
Nombre : _____		

El Día de Paco



Describe lo que hace Paco y a qué hora (escribe las horas por extenso)

Paco se acuesta a las 10 y se despierta a las 7 de mañana, Paco desayuna a las 8 de mañana y llega al trabajo a las 9 de mañana, Paco come a las 12:00 y vuelve a trabajar a las 2 de la tarde, Paco sale del trabajo a las 7 y punto y cena a las 20, después llega a la casa, para la ropa y relajarse a si mismo a las 21 de la noche y se acuesta a las 10 de la noche

En tu texto hay cinco errores, si respondes correctamente a las siguientes cuestiones podrás corregirlos.

**No todo sale bien.
Aprende de tus errores.**



- Las palabras monosílabas, por regla general:
☐ llevan tilde ☐ no llevan tilde.

- Después de la preposición **de**, el artículo **el** forma con ella una sola palabra:
 de + el = del
 Y, ¿qué ocurre en femenino?

- Repite el siguiente trabalenguas:
 “¡Qué linda mañana la de esta mañana! Si todas las mañanas fueran como la mañana de esta mañana! Qué linda mañana sería la mañana de mañana!”

- Selecciona la opción correcta:
☐ Vamos a la escuela. ☐ Vamos a escuela.
☐ Como a las 14 horas y punto. ☐ Como a las 14horas en punto.

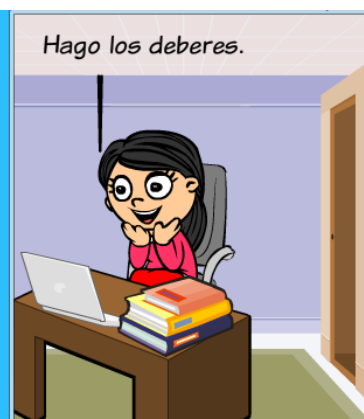
- Encuentra los intrusos de los verbos en presente de indicativo:

- Hablar	- Comer	- Partir
hablo, hablas, hable, hablamos, habláis, hablan	como, comas, come, comemos, coméis, comen	parto, partes, parti, partimos, partís, partin

Reescribe tu texto. Intenta añadir algunos conectores: después, enseguida, finalmente...

Anexo XVI

Mi Rutina Diaria...







Anexo XVII

Compilação da avaliação dos jogos por parte dos alunos

1- Muito, 2- Bastante, 3- Regular, 4-Pouco e 5- Muito Pouco

Bingo

a) El juego me ha parecido útil.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He repasado como se conjugan los verbos reflexivos regulares.	
d) He participado.	
e) He hablado con más rapidez.	
f) He hablado con más seguridad.	
g) He hablado con más facilidad.	
h) He hablado con más espontaneidad.	
i) He hablado con mayor corrección.	
j) He mejorado mi pronunciación/entonación.	
k) He tenido miedo a equivocarme.	
l) Comprendo y reacciono más rápidamente.	
m) Las reglas del juego estaban claras.	

Lotería

a) El juego me ha parecido útil.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He aprendido como se conjugan los verbos reflexivos irregulares.	
d) He participado.	
e) He hablado con más rapidez.	
f) He hablado con más seguridad.	
g) He hablado con mas facilidad.	
h) He hablado con más espontaneidad.	
i) He hablado con mayor corrección.	
j) He mejorado mi pronunciación/entonación.	
k) He tenido miedo a equivocarme.	
l) Comprendo y reacciono más rápidamente.	
m) Las reglas del juego estaban claras.	

Dominó

a) El juego me ha parecido útil.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He aprendido a preguntar la hora.	
d) He participado.	
e) He hablado con más rapidez.	
f) He hablado con más seguridad.	
g) He hablado con mas facilidad.	
h) He hablado con más espontaneidad.	
i) He hablado con mayor corrección.	
j) He mejorado mi pronunciación/entonación.	
k) He tenido miedo a equivocarme.	

l) Comprendo y reacciono más rápidamente.	
m) Las reglas del juego estaban claras.	

Juego de Mímica

a) El juego me ha parecido útil.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He participado.	
d) He hablado con más rapidez.	
e) He hablado con más seguridad.	
f) He hablado con mas facilidad.	
g) He hablado con más espontaneidad.	
h) He hablado con mayor corrección.	
i) He mejorado mi pronunciación/entonación.	
j) He tenido miedo a equivocarme.	
k) Comprendo y reacciono más rápidamente.	
l) Las reglas del juego estaban claras.	

El Alibí Perfecto

a) El juego me ha parecido útil.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He aprendido estructuras de certeza, incerteza, evidencia y posibilidad.	
d) He participado.	
e) He hablado con más rapidez.	
f) He hablado con más seguridad.	
g) He hablado con mas facilidad.	
h) He hablado con más espontaneidad.	
i) He hablado con mayor corrección.	
j) He mejorado mi pronunciación/entonación.	
k) He tenido miedo a equivocarme.	
l) Comprendo y reacciono más rápidamente.	
m) Las reglas del juego estaban claras.	

El Tres en Línea

a) El juego me ha parecido útil.	
b) He aprendido vocabulario nuevo.	
c) He aprendido los marcadores de frecuencia.	
d) He participado.	
e) He hablado con más rapidez.	
f) He hablado con más seguridad.	
g) He hablado con más facilidad.	
h) He hablado con más espontaneidad.	
i) He hablado con mayor corrección.	
j) He mejorado mi pronunciación/entonación.	
k) He tenido miedo a equivocarme.	
l) Comprendo y reacciono más rápidamente.	
m) Las reglas del juego estaban claras.	

Anexo XVIII



Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Escola Secundária Josefa de Óbidos
Mestrado em Ensino de Português e Espanhol
2011/2012



Guía de Evaluación del Profesor

Bingo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Contribución para un buen ambiente de clase	E	E	E	R	R	M	R	R	B	B	R	B	B	B	F	R	B	E
Participación	E	B	B	B	R	M	B	R	M	E	B	B	E	M	F	R	B	E
Motivación	E	B	E	B	B	M	B	B	M	E	B	B	E	M	F	R	B	B
Uso de la LM(no usarla)	B	R	R	R	R	M	R	M	B	E	R	R	B	R	F	B	B	E
Comunicación espontánea y eficaz	B	X	B	B	X	X	X	X	M	E	R	X	R	B	F	X	X	X
Corrección gramatical	B	R	R	B	B	R	B	B	B	E	R	R	M	M	F	R	B	B
Vocabulario	E	B	E	B	R	R	B	B	R	E	R	B	R	R	F	R	B	B

Excelente (E) Bueno (B) Regular (R) Malo (M) Pésimo (P) Falta (F) No Observable (X)
Lotería

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Contribución para un buen ambiente de clase	E	E	E	R	R	R	R	B	B	B	F	B	B	B	E	R	B	E
Participación	E	E	B	B	B	R	E	R	E	B	F	B	E	B	E	R	E	E
Motivación	E	B	E	B	B	R	E	B	E	B	F	B	E	B	E	B	B	B
Uso de la LM(no usarla)	R	B	B	B	R	M	R	M	B	B	F	B	E	R	B	R	B	B
Comunicación espontánea y eficaz	R	B	B	B	M	M	B	M	B	B	F	R	E	B	E	R	B	B
Corrección gramatical	B	B	R	R	R	R	B	B	B	B	F	B	E	R	R	R	B	B
Vocabulario	R	B	B	R	R	B	B	R	B	B	F	B	E	R	R	B	B	B

Excelente (E) Bueno (B) Regular (R) Malo (M) Pésimo (P)

Dominó

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Contribución para un buen ambiente de clase	E	E	E	R	B	R	R	B	B	B	F	E	E	B	E	B	B	E
Participación	E	B	B	R	B	B	B	B	B	B	F	B	B	R	R	B	R	B
Motivación	B	B	E	B	B	E	B	B	R	R	F	B	E	B	R	B	B	E
Uso de la LM(no usarla)	R	B	B	R	B	B	R	R	B	B	F	B	E	B	B	B	B	E
Comunicación espontánea y eficaz	R	B	E	R	B	B	B	B	B	B	F	B	B	R	R	B	R	E
Corrección gramatical	B	R	E	B	B	B	R	R	R	R	F	R	B	B	B	R	R	E
Vocabulario	B	E	B	B	B	B	B	B	B	R	F	B	B	R	R	B	B	E

Excelente (E) Bueno (B) Regular (R) Malo (M) Pésimo (P)

Juego de Mímica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Contribución para un buen ambiente de clase	E	F	F	B	R	M	R	F	F	B	B	R	F	B	F	F	E	F
Participación	E	F	F	B	B	M	R	F	F	R	R	B	F	B	F	F	B	F
Motivación	B	F	F	R	R	M	R	F	F	B	B	B	F	B	F	F	B	F
Uso de la LM(no usarla)	R	F	F	B	B	B	B	F	F	M	B	B	F	B	F	F	E	F
Comunicación espontánea y eficaz	R	F	F	B	B	B	B	F	F	R	B	E	F	B	F	F	E	F
Corrección gramatical	B	F	F	B	R	R	R	F	F	B	B	B	F	R	F	F	E	F
Vocabulario	R	F	F	B	B	B	B	F	F	B	B	B	F	B	F	F	B	F

Excelente (E) Bueno (B) Regular (R) Malo (M) Pésimo (P)

El Alibi Perfecto

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Contribución para un buen ambiente de clase	E	F	F	B	R	M	R	F	F	B	B	R	F	B	F	F	E	F
Participación	E	F	F					F	F				F		F	F		F
Motivación	B	F	F					F	F				F		F	F		F
Uso de la LM(no usarla)	R	F	F					F	F				F		F	F		F
Comunicación espontánea y eficaz	R	F	F					F	F				F		F	F		F
Corrección gramatical	B	F	F					F	F				F		F	F		F
Vocabulario	R	F	F					F	F				F		F	F		F

Excelente (E) Bueno (B) Regular (R) Malo (M) Pésimo (P)

El tres en línea

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Contribución para un buen ambiente de clase	E	B	B	B	B	F	R	B	E	E	B	E	E	B	E	R	B	E
Participación	E	B	E	B	B	F	R	B	E	E	B	E	E	B	E	B	B	E
Motivación	B	B	E	B	B	F	R	E	E	E	B	E	E	B	E	B	B	E
Uso de la LM(no usarla)	E	X	B	X	X	F	X	X	E	E	X	X	X	R	X	B	X	X
Comunicación espontánea y eficaz	R	B	E	X	X	F	X	X	E	E	X	X	X	B	X	B	X	X
Corrección gramatical	B	X	E	X	X	F	X	X	B	E	X	X	X	B	X	B	X	X
Vocabulario	E	X	B	X	X	F	X	X	B	E	X	X	X	B	X	B	X	X

Excelente (E) Bueno (B) Regular (R) Malo (M) Pésimo (P)

Anexo XIX



Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Escola Secundária Josefa de Óbidos
Mestrado em Ensino de Português e Espanhol
2011/2012



Los Juegos en la Clase de Español

Ahora que las clases con recurso a los juegos han terminado, responde:

	Sí	No
✓ a) Son los juegos, al mismo tiempo, divertidos y pedagógicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ b) Debería haber más juegos en las clases de ele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ c) Los juegos os permiten mostrar vuestras destrezas en todas las áreas y no solamente en gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ d) Los profes deberían utilizar los juegos sólo por diversión para quebrar la monotonía de las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ e) Los juegos promueven la autonomía y la responsabilidad de su aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ f) Es posible saber lo que sabe un alumno sólo con recurso a los juegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ g) Los juegos en la enseñanza de Ele distraen los alumnos de lo que realmente importa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ h) Los juegos en clase solo consumen tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ i) Es posible revisar temas con recurso a los juegos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ j) Los juegos generan situaciones reales de necesidad de información y negociación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ k) Los juegos en clase sirven para bajar la ansiedad de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ l) Los juegos no son válidos para aprender los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ m) Los juegos promueven la fluencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ n) Los juegos son altamente motivadores y divertidos para enseñar contenidos, principalmente a los alumnos más flacos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ o) Cuando se juega, los alumnos no se preocupan tanto con las estructuras, las aprenden naturalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ p) Los juegos son un reto personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ q) Los juegos apelan a los diferentes estilos de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¡Gracias!

Anexo XX



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Espanol, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º1.....Tema: Los verbos reflexivos

Año Escolar: 2011-2012

1. Haz corresponder a cada imagen la acción correspondiente.



Desayuna



Se levanta

Se cepilla los
dientes

Se despierta



Se lava la cara



Se viste



Se peina



Sale de casa



Almuerza/Come



Vuelve a casa



Ve la tele



Se baña



Se acuesta



Escola Secundária Josefa de Óbidos
Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão
Ficha n.º2.....Tema: Los verbos reflexivos
Año Escolar: 2011- 2012 y no reflexivos

1. Lee el *e-mail* que Concha escribe a sus padres.

The screenshot shows a Hotmail email interface. The email is from **concha.pidal@hotmail.com** to **pablo.pidal@com**. The subject is **De viaje...**. The email body contains the following text:

Hola, familia:
¿Qué tal? Yo estoy bien. El viaje en barco es fantástico. Siempre estoy ocupada. Por las mañanas me gusta despertarme con las olas del mar. Todos los días me levanto pronto, a las 7.00 h para ver salir el sol. ¡Es genial! Hoy es lunes, y normalmente los lunes desayuno con mi amiga Elena. En el barco el desayuno es a las 9.00h de la mañana todos los días. Después, Elena y yo leemos el periódico y nadamos en la piscina. Los viernes siempre vemos una película en la sala de cine del barco o jugamos al bingo y cenamos con nuestros amigos. La cena es siempre a las 20h30. Los sábados por la mañana hago algo de deporte y por la noche, a las 23.30h, Elena y yo vamos a la discoteca y bailamos mucho. Siempre nos acostamos muy tarde, a las 3.00h de la mañana. Este viaje es muy interesante.

Un beso, Concha.

(texto adaptado del manual Bitácora 1, Difusión, p. 101)

Comprensión del texto

1. Elimina la información menos importante y resume la rutina de Concha.

Funcionamiento de la lengua

1.1. Atenta en las siguientes formas verbales:

- a) (...) los lunes desayuno con mi amiga Elena.
- b) Todos los días me levanto.

1.2. Subraya las formas verbales.

1.3. Añade a las frases la expresión (a mí mismo).

- a) _____
- b) _____

1.4. ¿Qué ocurre?

1.5. En relación a los verbos formados por dos partes, ¿consigues explicar cómo se forman?

Regla:

Ahora, practica

1. Subraya la forma correcta.

- a) María *se baña* / *baña* todos los días.
- b) Raúl viste *se viste* / *viste* los niños por la mañana.
- c) Pedro y María nunca *desayunan* / *se desayunan*.
- d) ¿Te levantas / levantas temprano?
- e) Los padres se acuestan / acuestan a los niños temprano.
- f) A veces Julián se corta / corta cuando se afeita.

- 2- Ahora es Andrea quien nos habla de qué hacen Antonio y ella en un día normal. Atención: ¡Andrea habla en primera persona!
Completa el texto con los verbos correspondientes:

Somos un matrimonio español de 58 y 50 años. Antonio es pintor y yo soy masajista. Normalmente yo me _____ a las 8:00 y Antonio a las 8:30, cuando le digo: ¿Hoy no te _____? Nos _____, _____ y _____ juntos a las 9:30: Antonio siempre toma yogur con frutas y yo un café con leche. Los dos _____ en casa, pero también _____ a la compra, al banco, etc. (Yo, normalmente, tomo una cervecita antes de comer). A veces _____ a comer a un restaurante y después damos un paseo de media hora. Por la tarde trabajamos o Antonio va a alguna exposición de pintura. _____ a las 22:00, _____ o _____ un rato la televisión. Habitualmente, yo me _____ a las 12:00 y Antonio un poco más tarde, a las 12:30.

- 3- Completa el cuadro con las formas que has aprendido en los dos textos que has leído.

	Levantar	Levantarse
yo		me
tú		
él/ella/usted		
nosotros		
vosotros		os
ellos		



Escola Secundária Josefa de Óbidos

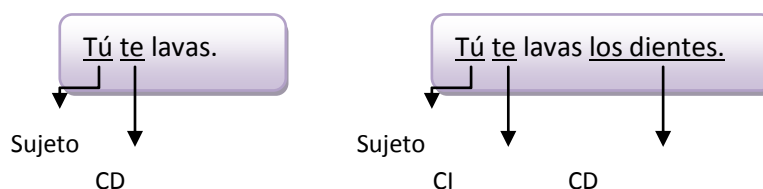
Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º4.....Tema: Los verbos reflexivos

Año Escolar: 2011-2012

LOS VERBOS REFLEXIVOS

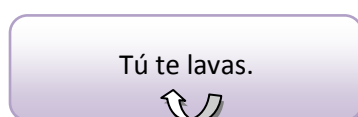
Los verbos reflexivos son aquéllos cuyo sujeto y complemento de objeto directo/indirecto corresponden a la misma persona, o sea, el sujeto realiza la acción sobre sí mismo.



Se forman con:

Pronombre Personal	Pronombre Reflexivo	Verbo
Yo	me	miro
Tú	te	miras
Él/Ella/Usted	se	mira
Nosotros/as	nos	miramos
Vosotros/as	os	miráis
Ellos/Ellas/Ustedes	se	miran

Normalmente, el verbo reflexivo se conjuga con el pronombre reflexivo antes del verbo.



Pero hay excepciones:

- con el gerundio

- con el infinitivo

Yo estoy lavándome.

Yo voy a lavarme.

¡Atención!

No se dice: ~~Lavo mis manos,~~

se dice Me lavo las manos



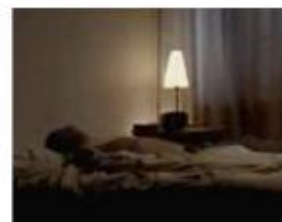
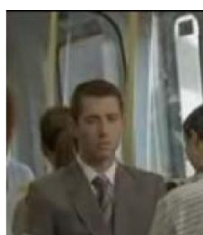
Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º5.....Tema: Los verbos reflexivos

Año Escolar: 2011-2012

1- Escribe debajo de cada fotograma el verbo que corresponda.



2. Aquí tienes el texto de lo que hace Paco, el hermano de Concha, en un día normal. Subraya los verbos en presente de indicativo.

Paco siempre hace lo mismo: se despierta a las seis de la mañana. Se levanta y se viste. Se pone un traje gris, una camisa blanca y una corbata azul a rayas. Desayuna cereales, zumo y café.

Va al trabajo en metro. Llega tarde a la oficina. Empieza a trabajar a las ocho. A mediodía, durante la pausa, sube a la terraza de la oficina y come solo. Después de comer tiene una reunión.

Termina de trabajar y vuelve a casa. Calienta la comida en el microondas y cena, otra vez solo.

Se acuesta muy temprano hacia las 10: no sale con sus amigos, no lee, no ve la televisión y no escucha música.

3- Ahora, empareja los verbos en presente y su correspondiente infinitivo.

Verbos Reflexivos	Verbos No reflexivos

(Adaptado de <http://marcoele.com/descargas/12/soriano-mensajes.pdf>)

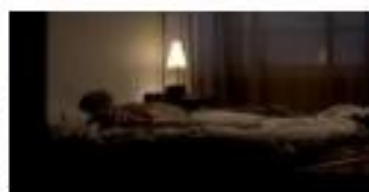
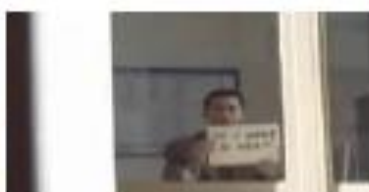
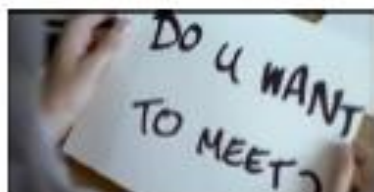


Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º 6Tema: Los verbos reflexivos

Año Escolar: 2011-2012



Expresar opinión:

Creo/pienso/ opino que (no)...

(Amí) me parece que (no)...

En mi opinión (no)...

Para mí (no)...

Desde mi punto de vista(no)...

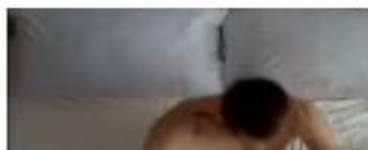
A mi modo de ver (no)...

+ Indicativo

- Creo que ya no trabaja ahí.

- En mi opinión, no estaba hablando con él.

1- Mira a los fotogramas y, de acuerdo con lo que has visto en la primera parte del video, que piensas que va a ocurrir.





Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º7.....Tema: Expresar opinión

Año Escolar: 2011- 2012

Creo que...



**En Español,
hay que supervivir...**

Creo/pienso/ opino que (no)...

(Amí) me parece que (no)...

En mi opinión (no)...

Para mí (no)...

Desde mi punto de vista(no)...

A mi modo de ver (no)...



+ INDICATIVO



Escola Secundária Josefa de Óbidos

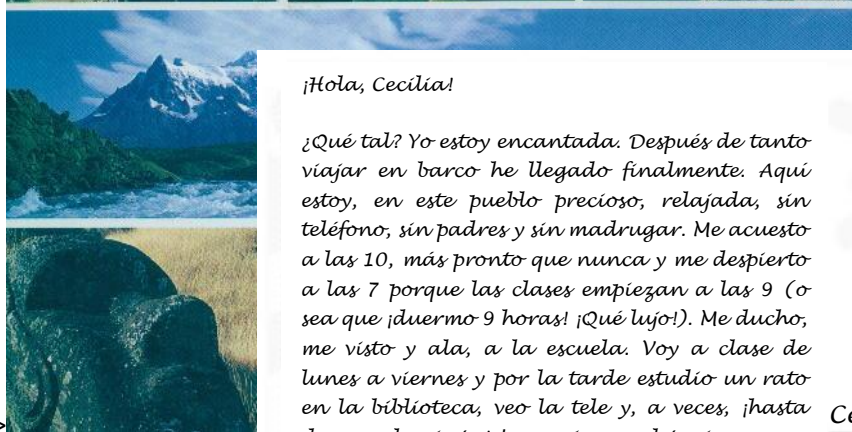
Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º8.....Tema: Los verbos reflexivos

Año Escolar: 2011-2012

irregulares

1. Lee la postal que Concha ha escrito a su amiga Cecilia.



¡Hola, Cecilia!

¿Qué tal? Yo estoy encantada. Después de tanto viajar en barco he llegado finalmente. Aquí estoy, en este pueblo precioso, relajada, sin teléfono, sin padres y sin madrugar. Me acuesto a las 10, más pronto que nunca y me despierto a las 7 porque las clases empiezan a las 9 (o sea que ¡duermo 9 horas! ¡Qué lujo!). Me ducho, me visto y ala, a la escuela. Voy a clase de lunes a viernes y por la tarde estudio un rato en la biblioteca, veo la tele y, a veces, ¡hasta dormo la siesta! Luego juego al tenis o voy a la playa y por la noche paseo o salgo a tomar algo con los compañeros de clase. Son muy simpáticos. Los fines de semana vamos de excursión a los pueblos cercanos o a la ciudad de Puerto para salir por la noche. No me lo creo, Cecilia, la vida de estudiante es una maravilla. ¡Hasta tengo tiempo para escribir a mis amigos! A ver si este año nos toca la lotería

Un besote
Concha



Cecilia Arancho

Calle Andrés Mellado 4

28015 Madrid

España

1.1. Subraya los verbos que nos dan cuenta de la rutina de Concha.

1.2. Algunos de los verbos son irregulares, clasifícalos según su irregularidad.

Pronombres Personales	1.ª Persona irregular	E>IE	O>UE	E>I
yo				
tú				
él				
nosotros				
vosotros				
ellos				



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º9.....Tema: Los horarios en

Año Escolar: 2011-2012

España – La hora

Nombre: _____

Escucha y selecciona la opción correcta.

1- Las tiendas abren normalmente a ...

<input type="checkbox"/>	...las nueve.
<input type="checkbox"/>	...las nueve en grandes ciudades, las ocho y media en pequeñas
<input type="checkbox"/>	... al mediodía.

2- Todas las tiendas cierran al mediodía.

<input type="checkbox"/>	Verdadero, todo el mundo se va a comer bien a su casa o bien cerca de la empresa
<input type="checkbox"/>	Verdadero, todo el mundo se va a dormir la siesta a su casa
<input type="checkbox"/>	Falso, hay tiendas, sobre todo en grandes superficies, que no cierran

3- El tiempo normal para comer es de ...

<input type="checkbox"/>	... dos horas.
<input type="checkbox"/>	... una hora.
<input type="checkbox"/>	... tres horas.

4- En las grandes ciudades se tarda ...

<input type="checkbox"/>	...20 minutos en ir al trabajo
<input type="checkbox"/>	... una hora en ir y volver al trabajo (los dos juntos).
<input type="checkbox"/>	... una hora en ir al trabajo.

5- Es difícil conciliar la vida personal y laboral ...

<input type="checkbox"/>	porque se está muchas horas fuera de casa.
<input type="checkbox"/>	porque se trabaja más de 8 horas diarias
<input type="checkbox"/>	porque no se gana suficiente dinero

6- Después de las 8 de la tarde, ...

<input type="checkbox"/>	los centros de las ciudades no tienen por qué quedarse vacíos
<input type="checkbox"/>	todo el mundo se va a su casa a descansar.
<input type="checkbox"/>	los centros de las ciudades se quedan vacíos

7- La cena en España es ...

<input type="checkbox"/>	a las 8 de la tarde.
<input type="checkbox"/>	a las 7 de la tarde.
<input type="checkbox"/>	entre 9 y 11 de la noche.

8- ¿Piensas que los españoles nos acostamos muy tarde? Según el entrevistado ...

<input type="checkbox"/>	no, de hecho, la ciudad está funcionando de nuevo a las 7 u 8 de la mañana.
<input type="checkbox"/>	sí, porque en general los españoles no madrugan
<input type="checkbox"/>	en general sí nos acostamos muy tarde.

9- ¿Crees que si modificáramos el horario seríamos más productivos? Según el entrevistado, ...

<input type="checkbox"/>	..., sí, de hecho, los principales partidos políticos llevan esta reforma en su programa electoral
<input type="checkbox"/>	..., no, la productividad está más bien relacionada con otros factores y no con el horario.
<input type="checkbox"/>	..., sí, de hecho, las principales organizaciones de empresarios llevan tiempo pidiendo esta reforma.

10- ¿Cómo solucionarías tú el problema de la conciliación de la vida personal con la laboral? Según el entrevistado, ...

<input type="checkbox"/>	no hay ningún problema de conciliación.
<input type="checkbox"/>	favoreciendo los contratos a media jornada y tiempo parcial.
<input type="checkbox"/>	la mujer no debe de trabajar

<http://www.audiria.com/capitulos-detalle.php?id=90&tipo=ej&num=3>



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º10.....Tema: La siesta

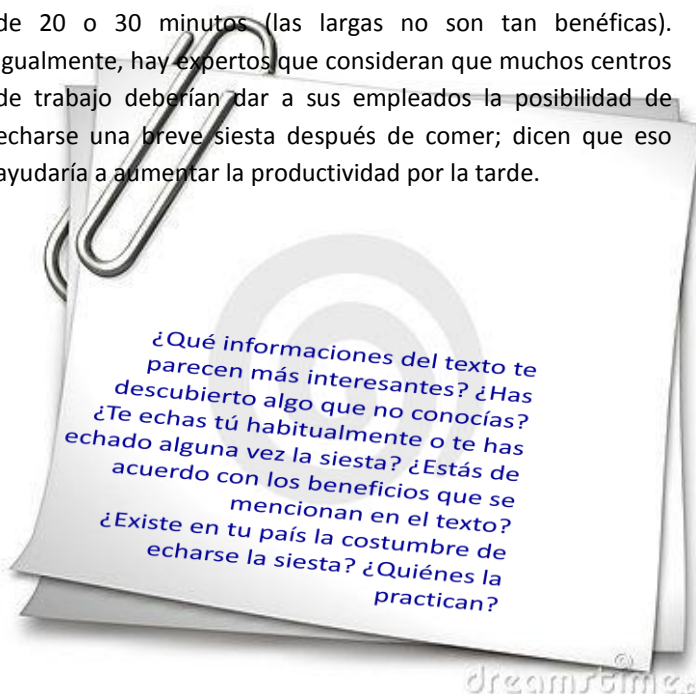
Año Escolar: 2011-2012

La Siesta

La siesta es un sueño que echamos después de comer a mediodía para descansar y reponer fuerzas o, como se dice popularmente, para “recargar las baterías”.

Siesta es una palabra española que ha sido tomada prestada en muchos países donde también se ha adoptado la costumbre de dormir la siesta. Se practica durante todo el año, pero más cuando hace calor, especialmente en los meses de verano.

Los beneficios de esa costumbre tan española son muchos. Está demostrado que reduce el riesgo de sufrir enfermedades del corazón y mejora la salud en general. También ayuda a eliminar la tensión y el cansancio acumulados hasta ese momento del día. Además, favorece la memoria, la atención, la capacidad de concentración y los mecanismos de aprendizaje. Por estas y otras razones muchos médicos recomiendan a los adultos echarse una siesta corta de no más de 20 o 30 minutos (las largas no son tan benéficas). Igualmente, hay expertos que consideran que muchos centros de trabajo deberían dar a sus empleados la posibilidad de echarse una breve siesta después de comer; dicen que eso ayudaría a aumentar la productividad por la tarde.



dreamstime.com



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1

Ficha n.º 11

Año Escolar: 2011- 2012

Profesora: Cátia Leitão

Tema: Expresar acuerdo o desacuerdo.

Acuerdo

Desacuerdo



**En Español,
hay que supervivir...**

Acuerdo

yo también...

de acuerdo...

así

desde luego (que sí)...

a mí también...

es verdad/cierto...

por supuesto...

Desacuerdo

yo no...

yo no lo veo

eso no es así

a mí no

¡qué va!,

pero ¿qué



Escola Secundária Josefa de Óbidos

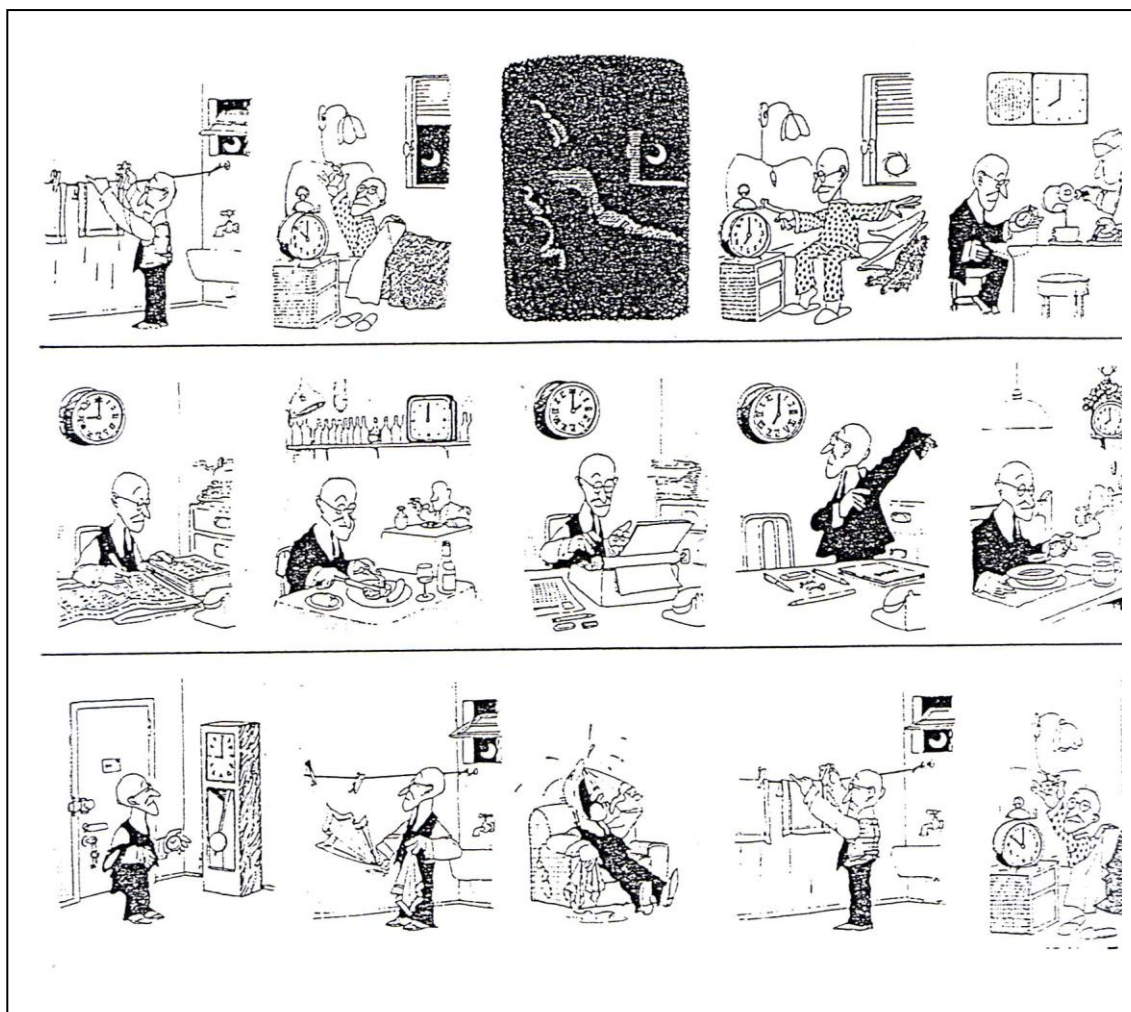
Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º12.....Tema: La rutina diaria

Año Escolar: 2011-2012

Nombre : _____

El Día de Paco



Describe lo que hace Paco y a qué hora (escribe las horas por extenso)



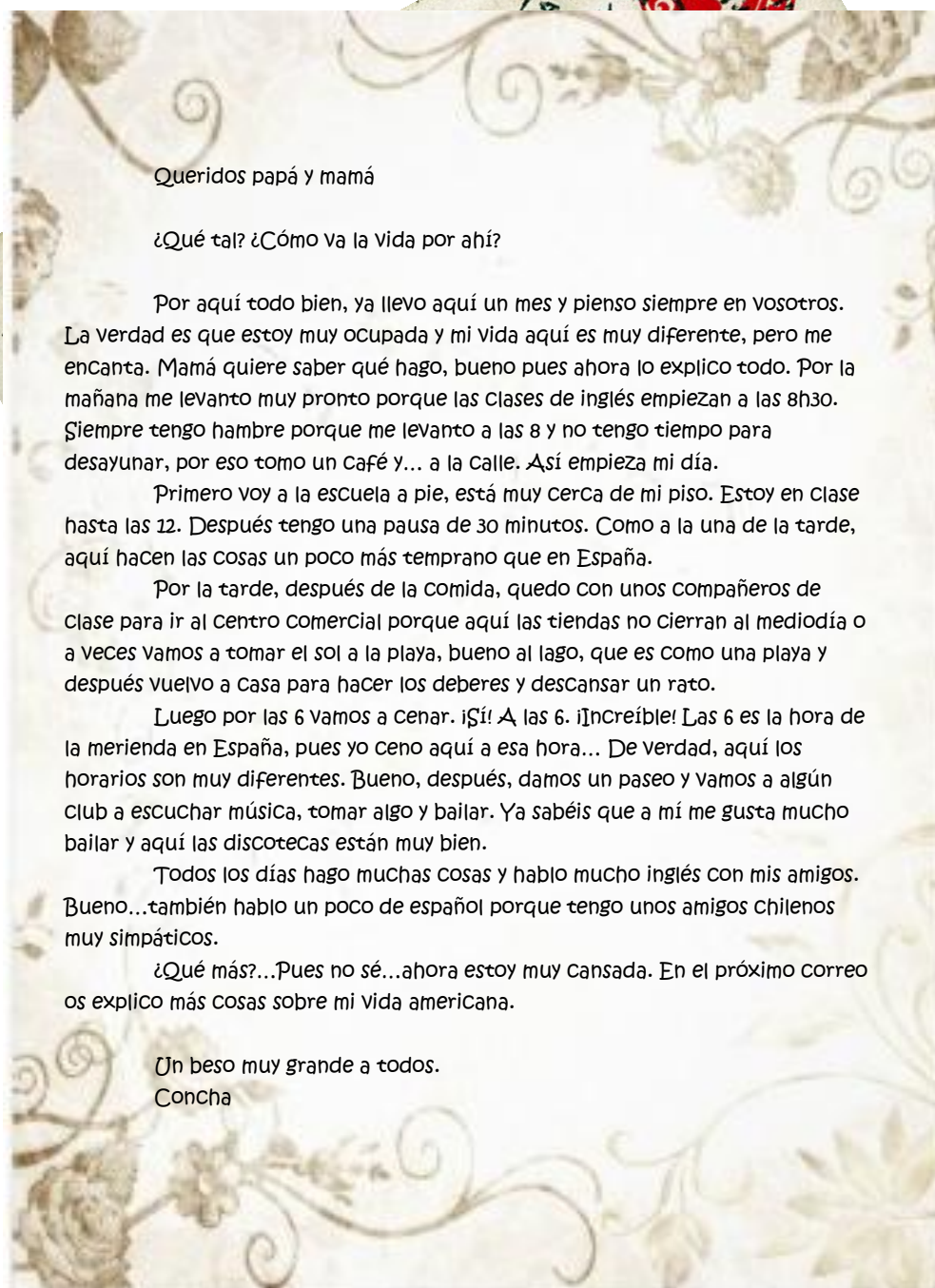
Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha nº13.....Tema: Los Horarios de

Año Escolar: 2011-2012 los españoles

1. Lee la carta de Concha.



1.1. Cuando no estudia, ¿qué suele hacer Concha?



1.2. Y tú, ¿qué sueles hacer?



Ir al cine

Jugar al fútbol

Cantar

Surfear

Estar con los amigos



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha nº14.....Tema: Los hábitos de los

Año Escolar: 2011-2012 adolescentes y conectores de discurso

EL COTIDIANO DE LOS ADOLESCENTES DE HOY



Rutina diaria	Tareas Domésticas	Aficiones
Despertarse	Lavar la ropa	Bailar
Levantarse	Colgar la ropa	Leer
Quitarse el pijama	Planchar la ropa	Andar en bicicleta
Lavarse la cara	Cortar el césped	Ver la televisión
Bañarse/Ducharse	Regar e jardín	Escuchar música
Secarse	Sembrar	Jugar en el ordenador
Vestirse	Sacar la basura	Ir de compras
Peinarse	Recoger las hojas del jardín	Ir al cine
Cepillarse el pelo/Cepillarse los dientes	Lavar los platos	Chatear
Ponerse	Barrer el suelo	Hablar por teléfono
Desayunar	Fregar el suelo	Salir con los amigos
Cepillarse los dientes	Pasar la aspiradora	Jugar
Irse al cole	Limpiar las ventanas	
Comer	Quitar el polvo	
Ir a las clases	Pasear el perro	
Merendar	Alimentar el perro	
Hacer los deberes	Lavar el perro	
Volver a casa		
Cenar		
Acostarse		



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha nº15.....Tema: Los hábitos de los

Año Escolar: 2011-2012 adolescentes y conectores de discurso

¿CUÁLES SON TUS HÁBITOS?

1- ¿Qué haces normalmente por la mañana? ¿y por la tarde después de comer?

Todos tenemos una rutina relacionada con las primeras actividades del día, el horario de las comidas, el tiempo que dormimos. ¿Cómo hablamos de eso en español?

Relaciona estas imágenes con una actividad.

uno		dos		tres		cuatro	
cinco		seis		siete		ocho	
nueve		diez		once		doce	
trece		catorce		quince		dieciséis	
diecisiete		dieciocho		diecinueve		veinte	

Hacer deporte _____
 Vestir**SE** _____
 Ir a clase _____
 Navegar por Internet _____
 Comer _____
 Despertar**SE** _____
 Estudiar _____
 Salir de copas _____
 Lavar**SE** los dientes _____
 Ver la tele _____
 Coger el autobús _____
 Jugar al baloncesto _____
 Levantar**SE** _____
 Comprar _____
 Afeitar**SE** _____
 Desayunar _____
 Acostar**SE** _____
 Duchar**SE** _____
 Salir de casa _____
 Cenar _____

NOTA: Si tienes problemas con el significado de algunos verbos, lee el texto siguiente.

UN DÍA NORMAL EN LA VIDA DE CONCHA

Concha es una chica española que vive con unos amigos en Chile. Tiene 16 años y es estudiante. Es una persona muy sistemática, demasiado creen sus compañeros de piso. Hace todos los días lo mismo: por la mañana se despierta a las 07:30, pero no se levanta nunca hasta las 08:00 porque le gusta leer un poco en la cama. **PRIMERO** se ducha y se maquilla, una vez a la semana. **LUEGO** se lava los dientes, se viste y desayuna: un café con leche y tostadas. A las 08:30 sale de casa y coge el autobús para ir a la escuela. Siempre va a clase en autobús. Las clases empiezan a las 09:00 y terminan a las 14:00. **DESPUÉS DE CLASE** come con algunos amigos en el comedor de la escuela y a veces estudian juntos en la biblioteca. **ANTES DE VOLVER** a casa compra en un supermercado todo lo que necesita. Algunos días, cuando tiene tiempo, hace un poco de deporte por la tarde: le gusta pasear en bici por un gran parque que hay cerca de su casa. Todas las noches cena en casa con sus compañeros de piso. **DESPUÉS DE CENAR** ve un poco la tele o navega por Internet. Todas las noches se acuesta a las 00.00 o 00:30.

Los sábados y los domingos por la mañana juega al baloncesto en el equipo de su escuela y por la noche sale de copas con sus amigos. Concha es una persona simpática pero demasiado sistemática.

- 2- Ahora que controlas el vocabulario, observa LA FORMA de los verbos marcados en el texto y decide cuáles son irregulares. Después clasifícalos los verbos en este cuadro.

PRESENTES IRREGULARES PARA HABLAR DE MIS HÁBITOS			
O/U > UE	E > IE	E > I	OTRA IRREGULARIDAD

ATENCIÓN: Observa también que algunos verbos son reflexivos, como:

DESPERTARSE

Ahora, escribe el presente de uno de esos verbos.











[yo] me _____
 [tú] _____
 [él, ella, usted] se _____
 [nosotros] _____
 [vosotros] _____
 [ellos, ellas, ustedes] se _____

- 3- ¿Hablamos otra vez de Concha? Imagina cómo habla ella misma de sus hábitos.

Hola a todos. Soy Concha, una española que vive en Salamanca en un piso compartido. Tengo 16 años y soy estudiante.

Estas son mis actividades de todos los días. Por la mañana ME DESPIERTO a las...

- 4- Cecília, la amiga de Concha, escribe sobre sus actividades cotidianas. Como le gustan los pictogramas su texto es un poco especial.

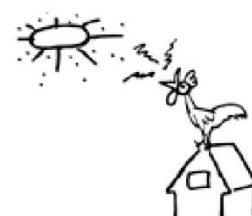
Hola chicos, ¿cómo estáis? Escribo desde Sevilla. Pues yo tengo una vida bastante normal. Tengo 19 años y soy estudiante de ingeniería. Todas las mañanas  pronto pero no  hasta las 10:00, porque  en la escuela por las tardes. Por la noche, después de  siempre  y a veces  un rato antes de . Los fines de semana  con mis amigos, pero, como soy una chica deportista, también  los sábados por la mañana,  en el equipo del barrio.

- 5- ¿Y tú? ¿qué haces todos los días? ¿cómo es tu vida? Observa las formas de frecuencia* subrayadas en el texto sobre Concha.

Por la mañana

¿Con qué frecuencia?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____





Por la tarde

¿Con qué frecuencia?

Por la mañana

¿Con qué frecuencia?



6- Para terminar escribe un breve texto sobre tus actividades cotidianas.
Observa las formas que utiliza Concha en su texto para organizar la información:

Primero... Luego / Después...

Al final / Por último...

Utiliza también las **formas de frecuencia** que conoces.



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha n.º16.....Tema: Estructurar el

Año Escolar: 2011- 2012 discurso.

Estructurar el discurso



En Español,
hay que supervivir...





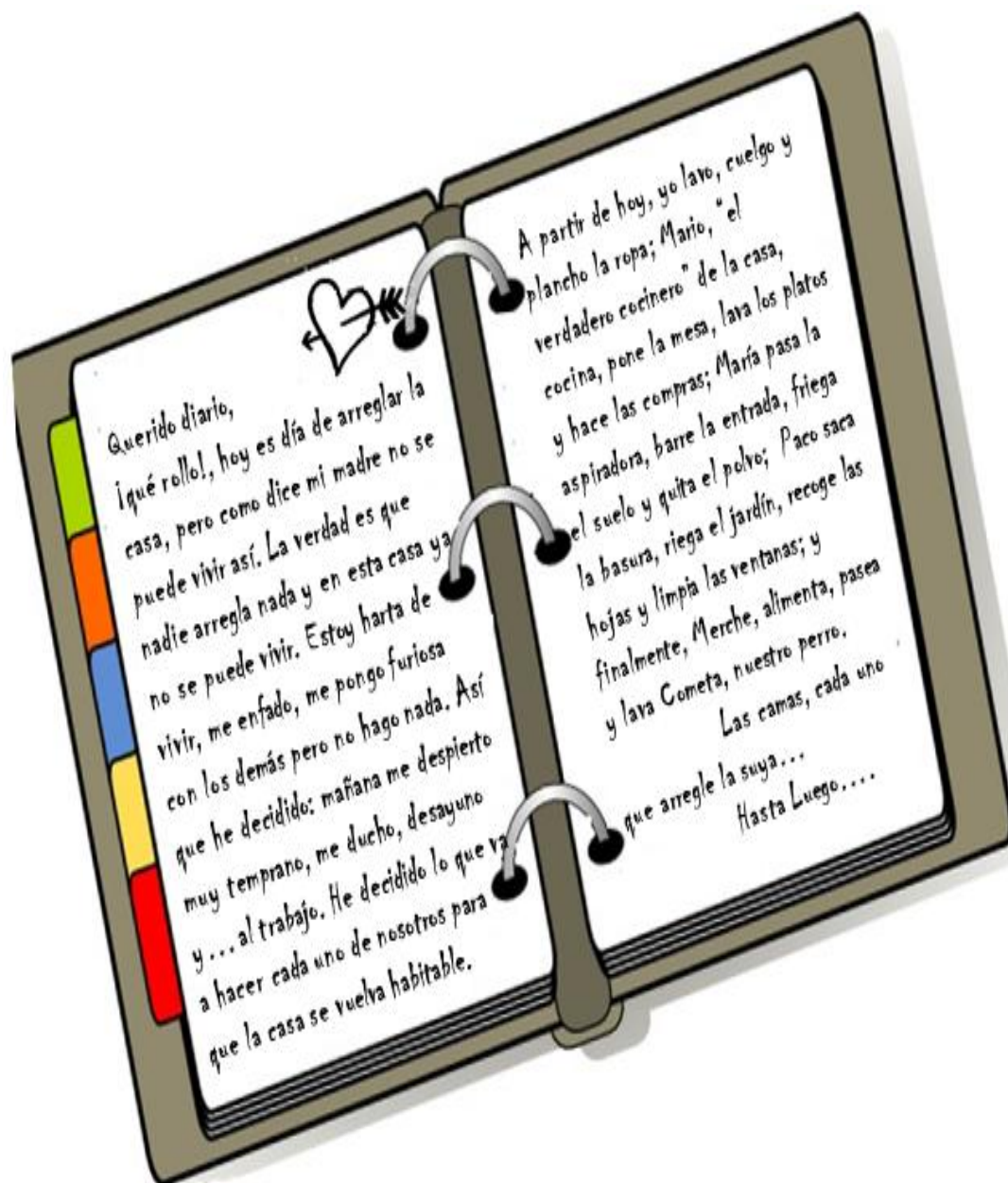
Escola Secundária Josefa de Óbidos

Español, nivel 1.....Profesora: Cátia Leitão

Ficha nº17.....Tema: Los hábitos de los

Año Escolar: 2011-2012 adolescentes y conectores de discurso

1. Concha escribe en su diario. ¿Qué nos cuenta?



1.1. Retira del texto expresiones de hartazgo (qué asco...)
